

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUÊNIA RENEE STRASBURG

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ARENA DA PRÁTICA
Um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da Rede
Municipal de São Leopoldo/RS

SÃO LEOPOLDO

2013

QUÊNIA RENEE STRASBURG

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ARENA DA PRÁTICA

**Um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da Rede
Municipal de São Leopoldo/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Dra. Rosane Kresuburg Molina

SÃO LEOPOLDO

2013

S312p Strasburg, Quênia Renee
O programa mais educação na arena da prática um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da Rede Municipal de São Leopoldo/RS Quênia Renee Strasburg. -- São Leopoldo, 2013.
138 f. : 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2013.
Orientadora: Profa. Dra. Rosane Kresuburg Molina.

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Direito a educação. 4. Aprendizagem. 4. Avaliação em larga escala. 6. Programa mais educação. I. Título. II. Molina, Rosane Kresuburg.

CDU 37

QUÊNIA RENEE STRASBURG

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ARENA DA PRÁTICA

**Um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da Rede
Municipal de São Leopoldo/RS**

Dissertação de Mestrado aprovada pela Banca Examinadora, constituída por:

Orientadora - Dra. Rosane Kreuzburg Molina

UNISINOS

Dra. Berenice Corsetti

UNISINOS

Dra. Silvia Regina Canan
URI FREDERICO WESPHALEN

SÃO LEOPOLDO

2013

Dedico este trabalho aos meus pais Renir e
Eva, por acreditarem na minha potência.
Aos meus filhos Matheus, Rafaela e Gabriel
pelos momentos de entremeios, onde a alegria e o
riso eram fáceis;
Ao meu marido Roberto, por me impulsionar
a caminhar sozinha.

AGRADECIMENTOS

Mais do que uma mera formalidade, acredito que os agradecimentos figurem entre as melhores partes de escrever um trabalho. Agradecer é uma premissa da alma que encontra razão num exercício de profunda boa intenção e bem-querer. Mostra que não somos sozinhos e que nossa vida se estabelece em conexão com outras vidas. Dessa forma, com todo meu corpo e alma agradeço:

- à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a partir do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) por financiar esta pesquisa, pois sem investimento não há como viabilizar um aprofundamento acadêmico;
- à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) pela oportunidade de desenvolver meus conhecimentos de maneira responsável e comprometida com a pesquisa científica em Educação;
- à minha orientadora, professora Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina, pela possibilidade de caminhar lado a lado e as aprendizagens diárias de como se faz pesquisa comprometida com os pressupostos epistemológicos escolhidos. Também pelo carinho e compreensão dos meus limites, pois acredito que ensinar é também um ato de afeto;
- à professora Dra. Berenice Corsetti, por aceitar o desafio de finalizar esta pesquisa e compreender meus processos já constituídos;
- a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos diversos ensinamentos e aprofundamentos da pesquisa na área;
- aos sujeitos da pesquisa pela acolhida e inestimável colaboração;

- a meus colegas do Mestrado em Educação: turma 2012 – 2013 por serem parceiros em todas as dores e delícias de escrever uma dissertação;
- aos meus pais pelo grande amor e incentivo constantes;
- à minha família por me ensinar que a vida corre apesar do mestrado e que às vezes é preciso desligar-se para retornar mais inteira;
- às minhas colegas da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo de 2005 – 2012 por serem, além de inspiração e coerência, também presença, mãos, braços e abraços;
- à minha amiga Maia por demonstrar carinho e acreditar sempre, mesmo quando eu desacreditava que era possível ir em busca do sonho;
- a todos aqueles e aquelas que de, alguma forma, através de palavras, gestos, incentivo e carinho participaram desta pesquisa.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa estabeleceu como objetivo principal conhecer e compreender o Programa Mais Educação (PME) e os discursos sobre aprendizagem na arena da prática a partir de um estudo de caso com gestores e professores da rede municipal de São Leopoldo/RS. Orientaram a pesquisa os marcos teóricos conceituais do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) de Ball & Bowe (1992), baseados nos estudos de Mainardes (2006), como um modelo analítico de políticas que permite o ir e vir entre as diferentes arenas que constituem as políticas em geral e a do PME em particular. Para empreender sentido aos discursos de gestores e professores, foi utilizada a teoria da Análise de Discurso da linha francesa iniciada por Michel Pechêux (1988). Foram analisados documentos do PME e realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e professores. Para análise das políticas educacionais, nos baseamos em Teodoro (2011), Afonso (2010, 2013), Ravitch (2011), Werle (2005, 2010, 2011), entre outros. Através dos dados produzidos nas entrevistas e do objetivo do estudo, foi possível identificar as seguintes categorias de análise: (Re)apropriação do PME na arena da prática e as ingerências nas políticas educacionais; o Programa Mais Educação: a escola dentro da escola; a aprendizagem no PME, seus conceitos e suas evidências: concretas ou abstratas?; a estrutura do PME: a responsabilidade da escola; os monitores no PME: a concretização das ideias da terceira via e os discursos do não saber. As categorias empregadas evidenciaram que a (re)apropriação do PME na arena da prática foi insipiente em função das escassas possibilidades de discussão e reelaboração da política na escola estudada. O PME é compreendido como uma outra escola dentro da mesma escola pela forma gerencialista e fragmentada na qual as atividades do Programa não são conhecidas e articuladas pelos professores. Constatou-se que o PME está alinhado aos princípios da globalização, do neoliberalismo e do novo gerencialismo, advindos da arena da influência. O PME propõe um robustecimento das funções da escola, colocando sob sua responsabilidade a garantia de direitos sociais às crianças e adolescentes. Por fim, a aprendizagem é evidenciada na voz de gestores e professores pelos resultados das avaliações em larga escala, através do IDEB.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Mais Educação, discursos sobre aprendizagem, arena da prática, avaliação em larga escala, resultados

ABSTRACT

This research aims to know and understand the Programa Mais Educação (“More Education” Program - PME) and the discourses on learning in the practical sphere from a case study with managers and teachers of the public school network in the city of São Leopoldo, state of Rio Grande do Sul, Brazil. The research was guided by the theoretical and conceptual perspectives of Ball and Bowe’s policy cycle approach (1992) and based on the works of Mainardes (2006), which provided an analytical model for studying policies that allows the coming and going among different spheres that constitute policies in general and the PME in particular. To attribute meaning to discourses by teachers and managers, the theory of Discourse Analysis, in its French formulation by Michel Pechêux, was used (1988). PME documents were analyzed and semi-structured interviews with managers and teachers were conducted. The analyses of educational policies were based on Teodoro (2011), Afonso (2010, 2013), Ravitch (2011), Werle (2005, 2010, 2011), among others. From the data produced in the interviews and the object of the study, the following analytical categories could be drawn: (Re)appropriation of the PME in the practical sphere and interferences in educational policies; the PME: a school within a school; learning in the PME, its concepts, and evidences: concrete or abstract?, the PME structure: school’s responsibility; supervisors in the PME: the third way’s ideas and the discourses of not knowing rendered concrete. The categories used evidenced that the (re)appropriation of the PME in the practical sphere was inceptive due to the few possibilities of discussion and re-elaboration of the policy within the studied school. The PME is understood as another school within the school due to the managerial and fragmented way in which the Program’s activities are not known and articulated by the teachers. The PME was seen as in line with the principles of globalization, neoliberalism, and the new managerialism, brought forth from the sphere of influence. The PME proposes strengthening the school’s functions, attributing the responsibility for social rights for children and adolescents to the school. Finally, learning is evidenced in the speech of managers and teachers from the results of large-scale evaluations through the IDEB.

KEYWORDS: Programa Mais Educação, discourse on learning, practical sphere, large-scale evaluation, results

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mandala do PME em São Leopoldo.....	78
FIGURA 2 – Fotos atividades.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos do Programa Mais Educação.....	55
Quadro 2 – Documento Rede de Aprendizagens (2008b).....	65
Quadro 3 – Reuniões administrativas e pedagógicas.....	87
Quadro 4 – Reuniões do Circulo de Pais e Mestres.....	88
Quadro 5 – Respostas de desconhecimento dos professores sobre o PME.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ideb series/anos iniciais.....	81
Tabela 2 – Ideb series/anos finais.....	81

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

BIRD – Banco Mundial

CAICs – Centro de Apoio Integral à Criança

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CPM – Círculo de Pais e Mestres

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAC – Plano de Aceleração e Crescimento

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Programa Mais Educação

PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRADIME - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PREAL – Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TPE – Todos pela Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 Situando o problema de investigação.....	18
1.2 E no meio do caminho tinha o Mais Educação	21
1.3 Opções teórico-metodológicas	23
2 (RE)FAZENDO CAMINHOS: DA(S) CONCEPÇÃO(ÕES) DE EDUCAÇÃO INTEGRAL AO PME.....	33
2.1 O Programa Mais Educação e o Desenho das suas Trilhas na Arena da Influência	43
3 UMA ANÁLISE ABRANGENTE, DA PROTEÇÃO INTEGRAL AO DIREITO DE APRENDER NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A ARENA DA FORMULAÇÃO	58
3.1 O Programa Mais Educação, o direito de aprender e as avaliações em larga escala: Uma relação desconexa?	68
4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO E SEUS DISCURSOS: OS GESTORES E PROFESSORES.....	77
4.1 O PME na Rede Municipal de São Leopoldo	77
4.2 O PME na escola em foco	79
4.3 Os discursos sobre o PME e a aprendizagem	83
4.3.1 (Re)apropriação do PME na arena da prática e as ingerências nas políticas educacionais.....	90
4.3.2. Programa Mais Educação: A escola dentro da escola.....	94
4.3.3. A aprendizagem, seus conceitos e suas evidências: concretas ou abstratas?	98
4.3.4. Estrutura do PME: a responsabilidade da escola.....	105
4.3.5. Os Monitores no PME: a concretização das ideias da Terceira Via e os discursos do não saber	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE	134
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	135
APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA	137
APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA – ESCOLA.....	138

INTRODUÇÃO

A educação, a história, a sociedade, os movimentos realizados pelos atores sociais sempre estiveram no meu campo de interesse. Assim, os caminhos percorridos constituíram indagações permanentes durante o período do estudo até aqui realizado que não cessam, mas vão ganhando novos contornos. A trajetória que foi traçada faz parte de uma composição mosaica dos vários momentos de minha vida, que refletem as escolhas e opções realizadas nesta dissertação. Dessa maneira, estudar o Programa Mais Educação (PME) apresentou-se como um desafio pela forma como foi implantado no âmbito da gestão municipal, em que participei como Diretora Pedagógica do período de 2009 a 2012. Os desafios vivenciados nesse período estiveram ligados à concepção de educação integral, à estrutura física das instituições escolares, à contratação de oficinheiros não vinculados ao quadro efetivo do magistério, muitas vezes sem formação e às críticas veementes dos professores e gestores. O fato de o Programa estar vinculado a outro setor da Secretaria de Educação que não a Diretoria Pedagógica, bem como a fragmentação das ações e orientações do setor de projetos, responsável pelo Programa Mais Educação, e a Diretoria Pedagógica, responsável pela assessoria pedagógica às escolas, gerou no grupo de supervisoras forte resistência e muitos questionamentos que não foram resolvidos no período dessa gestão. A presente investigação tem por objetivo principal analisar o Programa Mais Educação na arena da prática, ou seja, a escola na perspectiva dos gestores e professores da Rede Municipal de São Leopoldo.

Investigar uma política federal a partir de seu contexto de formulação, seus campos de disputa, suas determinações externas e suas nuances na articulação com o contexto da prática, neste caso, a escola, compõe um aspecto importante deste trabalho. Para concretizá-lo, parto de concepções de educação e aprendizagem e de como esses conceitos têm sido (re)apropriados por gestores e professores na escola, a partir dos discursos presentes em documentos oficiais. Dessa forma, meu problema de pesquisa foi assim organizado:

Quais as concepções e discursos sobre o PME e a aprendizagem, que circulam na arena da prática, na perspectiva de gestores e professores? A pergunta principal foi desmembrada nas seguintes questões:

- a) O que dizem os documentos do PME? Quais são as suas coerências internas? Quais são as suas incoerências?
- b) Quais concepções de educação e aprendizagem estão presentes no PME? Como se articulam nas diferentes arenas a partir da teoria do ciclo de políticas?
- c) Qual é a relação entre o PME e as avaliações em larga escala? Como o PME se articula com as atuais questões da aprendizagem e com as avaliações em larga escala?
- d) Como a escola se (re)apropria das diretrizes do Programa Mais Educação no seu contexto? Quais os sentidos empregados?

Compreender como os discursos sobre o PME se estabelecem no contexto da prática da escola na perspectiva dos gestores e professores é importante para perceber em que medida esses discursos são (re)produzidos, (re)apropriados ou (re)elaborados por esses mesmos atores. E, assim, identificar os espaços de sujeição, de criação e de resistência que se estabelecem na escola na implantação das políticas educacionais.

Compreender contextos micropolíticos exige relacioná-los com o macrocontexto. Assim, no caso desta dissertação, as influências externas, internacionais/transnacionais, as ingerências/influxos dos princípios neoliberais são aspectos imprescindíveis para a construção do campo de análise das políticas educacionais em geral e do PME em particular.

Os objetivos específicos desta pesquisa são assim expressos:

- a) analisar as concepções e os discursos produzidos pelos gestores e professores relativos ao PME e a aprendizagem;
- b) identificar/compreender a (re)contextualização do PME no contexto da prática/escola;

- c) identificar os pontos comuns do discurso do PME e sobre o PME com as concepções do Banco Mundial e dos organismos internacionais;
- d) compreender, a partir da voz dos gestores e professores, os indícios de aprendizagens produzidas a partir do Programa Mais Educação.

Assim, no primeiro capítulo, realizo uma busca pela história das ideias sobre educação integral no Brasil e das experiências colocadas em prática, sobretudo no Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, enquanto Anísio Teixeira era Secretário de Educação, entre os anos de 1947 e 1951 e nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, durante os governos de Leonel Brizola (governador) e Darcy Ribeiro (vice-governador), em dois períodos: 1983-1986 e 1991-1994. Essa retomada histórica tem como objetivo compreender os caminhos percorridos até a concepção de um programa de educação integral ou em tempo integral, como o PME. Também nesse capítulo, construo algumas das relações existentes na arena da influência das políticas educacionais a partir do ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball, com base nos estudos de Jefferson Mainardes, relacionados ao macro e ao microcontexto, com foco no PME; para isso, realizo um levantamento dos documentos disponibilizados pelo programa.

No segundo capítulo, realizo um aprofundamento dos conceitos de educação, proteção integral e direito à educação a partir dos documentos do PME. Nessa análise, foram registradas concepções, discursos que denotam os interesses nacionais, internacionais e de organizações específicas na instituição desse programa. Para compreender como esses interesses e mandatos para educação são estabelecidos nos documentos, empreendi a análise de um documento em particular, o Rede de Aprendizagens (2008b). Ainda nesse capítulo procuro desenvolver uma série de conexões entre as políticas de globalização neoliberal, o governo federal e os organismos empresariais, como o Todos Pela Educação (TPE), e o modo como a reunião desses interesses resulta no aprofundamento das políticas de avaliações em larga escala, na sua relação com o PME.

No terceiro capítulo, apresento o resultado da pesquisa em uma escola municipal de São Leopoldo, na qual são registradas as contribuições de gestores e professores acerca da aprendizagem e do PME, por meio de entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados e da produção de sentidos foi utilizada a

análise de discurso de linha francesa fundamenta por Michel Pêcheux.

Finalmente, no quarto e último capítulo traço, as considerações finais da pesquisa, oferecendo uma síntese das discussões abordadas. Também apresento os possíveis resultados, seus pontos de força, bem como os problemas cabíveis em novas pesquisas e aprofundamentos.

1.1 Situando o problema de investigação

Na modernidade líquida, conceito utilizado por Bauman (2001), compreender-se como sujeito constituído e *atravessado* por inúmeros processos instáveis, rápidos, disformes, leves, fluidos não é tarefa simples, porém contribui na análise que objetivo fazer a partir desta dissertação. Há muitas maneiras de se estruturar um programa federal de Educação Integral – jornada ampliada como o PME. A forma, maneira de implantação, os tempos, os espaços, o público atingido, as atividades desenvolvidas nos macrocampos, bem como as justificativas para essa implantação são questões desafiadoras que aprofundei no decorrer do trabalho. Sendo esta uma pesquisa qualitativa, não posso deixar de considerar os dilemas, histórias e trajetórias dos sujeitos que a fizeram acontecer e para isso inicio com minha própria trajetória, explicitando minha relação com o tema.

Não pretendo enfadar os leitores com uma retrospectiva que vem de minha infância e percorre caminhos trilhados até hoje. Entretanto, retomar o momento em que me entendi como amante da história, dos movimentos e dos processos que constituem as políticas na educação e como elas se relacionam com a vida das pessoas, neste caso, a minha vida, tem justificada presença no texto desta dissertação.

Assim, o desafio de pensar e escrever minha trajetória acadêmica deve ser entendido como envolvendo fragmentos de inúmeras contradições que perpassam minha história. Prefiro, neste momento, começar o exercício de narrar a partir do ponto onde me encontro, em que a consciência de minhas permanentes mudanças está bem presente na minha memória.

As memórias, compreendidas como texto, se tornam uma espécie de objeto. Mas as memórias não são objetos. São experiências vividas interiormente, o que as distingue do conhecimento. Se o conhecimento só nos pertence de forma contingente, as memórias são indissolivelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem. Estamos no centro delas e só quando fazem parte de nós podemos partilhá-las com os outros. A recordação, portanto, não se separa da consciência, mantendo com ela uma via de mão dupla. As memórias dizem quem somos, integram nosso presente ao passado, tanto na perspectiva de que inventamos um passado adequado ao presente, quanto o contrário (NUNES, 2002, p. 5).

Como lembrar o passado sempre é escolher fatos e acontecimentos que pretendemos compreender, opto pela narração a partir do que sou/estou hoje. Após o magistério e a entrada no mundo do trabalho como professora da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo, em 1996, ingressei no Bacharelado de Teologia na Escola Superior de Teologia, onde sentia uma profunda vocação ao pastorado. No entanto, ao longo do percurso de formação, acabei, juntamente com a teologia, cursando licenciatura em história; assim, permaneci na sala de aula, optando pela profissão de docente. Em 2005, com a vitória da Frente Popular e Humanista à Prefeitura de São Leopoldo, fui convidada a integrar a Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMED)¹. A partir de 2005, exercendo minhas funções na SMED, na supervisão pedagógica e na assessoria da Diretoria Pedagógica, estabeleci contato maior com as escolas da rede a partir do lugar da gestão. Cursei, entre 2009 e 2010, a especialização em PROEJA² na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em 2009, assumi a função de Diretora Pedagógica, onde, entre outras atribuições, atuei como agente de *tradução*³ das políticas educacionais federais para o contexto municipal, no sentido de ser responsável por essa tarefa, não compreendida aqui como a de intérprete que domina uma técnica ou língua específica, mas como pertencente a um dos contextos pelos quais as políticas são

¹Denominada Secretaria de Educação a partir de 2009.

²Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

³O termo “tradução” é encontrado em Mainardes e Marcondes (2006), em entrevista com Stephen J. Ball no qual ele refere: “Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades”(p.305).

apropriadas em direção à prática, exercício de gestão que me permitiu perceber as complexas relações que se estabelecem nos diversos níveis da administração das políticas educacionais nos âmbitos federal, municipal e escolar, onde estas se traduzem em ações concretas. São trajetórias que envolvem equipes diretivas, professores, estudantes, famílias e comunidades escolares. Essa experiência me motivou a continuar meu percurso acadêmico para, por um lado, aprofundar meus conhecimentos sobre as políticas educacionais e, por outro, teorizar minha prática (experiência/trabalho).

Há muitas contradições entre as teorias da educação e o espaço da prática, visíveis no contexto da gestão no que se refere às ideologias e disputas do campo político-educacional. Algumas dessas contradições são as constantes propostas e investidas de empresas e dos próprios sistemas educacionais de ensino como, por exemplo, as editoras de livros didáticos e paradidáticos, as empresas de informática e tantas outras instituições que parecem ter soluções mágicas para os problemas da educação no município, no estado e no país. Entretanto, o que percebemos na grande maioria dos casos é uma simplificada busca pela parceria entre público-privado. Outra dessas contradições são os programas e ações do Governo Federal a que as secretarias de educação precisam aderir, independentemente do viés pedagógico. Alguns exemplos das ingerências políticas do Governo Federal no âmbito municipal, na atualidade, são as avaliações de larga escala, PDE-Escola, PROJOVEM, Escola Aberta, Mais Educação, Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outras. Não há a opção de adotar ou não as ações/diretrizes políticas sugeridas, tendo em vista que o financiamento está atrelado a quase todas elas. Em muitos momentos, as políticas locais, como, por exemplo, a EJA (Educação de Jovens e Adultos), são relegadas a um segundo plano, pois os recursos estão vinculados a outros programas, como, no caso, o PROJOVEM.

Pensar, refletir e produzir conhecimento sobre as políticas educacionais, na minha avaliação, exige avançar alguns passos além de sua simples execução. Esse posicionamento, uma vez assumido por todos os gestores, poderia produzir efeitos mais qualificados e mais duradouros do que os que hoje se veem no cotidiano das secretarias municipais de educação.

Sabendo como provisória a condição de gestora, esta se constitui para mim numa experiência que qualificou e me aproximou do campo de estudo desta

dissertação, não deixando de lado o necessário estranhamento para concretizar o processo da pesquisa científica. Meu objeto de estudo foi o Programa Mais Educação, implantado pela SMED/SL em 2009.

Neste momento, desde janeiro de 2013, retornei à sala de aula em função da troca de partido no poder municipal na cidade de São Leopoldo. O retorno à escola e à sala de aula me possibilita ter novas experiências e visões das políticas e das práticas nesse contexto. Trilhar o percurso a partir do lugar da gestão e da sala de aula à investigação requer os dois movimentos já expostos: conhecimento da realidade e distanciamento para estranhar o que é familiar. Acredito que esse objetivo foi cumprido, a partir das escolhas teórico-metodológicas.

1.2 E no meio do caminho tinha o *Mais Educação*

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

(Carlos Drummond de Andrade)

O Programa Mais Educação (PME), instituído pela portaria interministerial n.º 17 a 24 de abril de 2007, “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). Na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo, o programa foi implementado em março de 2009 com a participação de 16 escolas, beneficiando 2.072 estudantes dos segundos anos do Ensino Fundamental,

sendo o ano de 2008 aquele em que se obteve o maior índice de reprovação (SÃO LEOPOLDO, 2011).

Embora o Programa tenha como um dos objetivos a melhoria do ambiente escolar, promovendo o aprendizado dos estudantes, a implantação do PME esteve sob a coordenação do setor de projetos vinculado ao gabinete da Secretária com pouca participação da Diretoria Pedagógica. O início dos trabalhos aconteceu de forma fragmentada e isolada do setor responsável pelo acompanhamento pedagógico às escolas, o que refletiu na implantação e seguimento do Programa. Não houve reuniões com os diferentes setores da Secretaria para uma decisão sobre a adesão ao PME e nem sobre seu objetivo e desenvolvimento. As supervisoras pedagógicas não compreendiam o funcionamento do Programa, suas instruções normativas e as contrapartidas do município.

Com o desenvolvimento das propostas do PME nas escolas e a falta de diálogo e entendimento entre o setor de projetos e a Diretoria Pedagógica, foi se desenvolvendo uma aversão ao Programa por parte dos integrantes da referida diretoria. O trabalho dos setores foi acontecendo de forma independente. A coordenação do PME tratava exclusivamente do Programa, e a Diretoria Pedagógica, da assessoria educacional às escolas. Assim, posso afirmar que houve dificuldades no âmbito da implantação do PME no contexto municipal.

A fragmentação na implantação e o não acompanhamento pedagógico do Programa, aliados às *falas* de professores e gestores sobre dificuldades em relação ao Programa durante visitas realizadas às escolas como diretora pedagógica, produziram em mim um sentimento de descrédito e rejeição. Toda vez que se abordava no âmbito da gestão municipal o PME, em mim surgiam muitas interrogações. Será mesmo possível a educação integral em jornada ampliada? Como ampliar a jornada escolar com os mesmos tempos e espaços já existentes na escola? Se com professores formados temos dificuldades de obter bons resultados nos processos de aprendizagem, como qualificá-la comicineiros? Como planejam e avaliam as oficinas de aprendizagem com pessoas sem formação pedagógica? Como objetivar a aprendizagem em ambiente com tanto barulho o tempo todo?

O contexto da execução das políticas educacionais, na Secretaria Municipal de Educação, não possibilitou, nesse período, a quebra dessas barreiras. Apenas recentemente, com a ampliação do PME para todas as escolas da Rede Municipal

em 2012 e a discussão da aprendizagem a partir de índices nacionais, como o Ideb⁴, admitiu-se a necessidade de uma articulação entre os diferentes setores da SMED para esse fim.

Assim, o PME se configurou durante um período, na minha perspectiva, como a pedra no meio do caminho. A pedra estava ali e, na função de Diretora Pedagógica, busquei formas de contorná-la, escalá-la, ignorá-la. Agora é hora de encará-la, conhecê-la em profundidade, ver suas porosidades, contornos, espessura, peso, forma. É nessa perspectiva que me proponho o desafio de investigar o Programa Mais Educação e seus discursos na perspectiva dos gestores e professores. Apesar do isolamento institucional entre o Programa e a assessoria pedagógica, como a escola traduziu a política em questão? Quais discursos evidenciam as relações entre o Programa Mais Educação e a aprendizagem dos estudantes? As reclamações recorrentes à Diretoria Pedagógica tinham consistência ou eram apenas um desabafo pontual?

1.3 Opções teórico-metodológicas

As teorias com as quais trabalhamos estão unidas à nossa maneira de apreciar o mundo, a vida e o ser humano (TRIVIÑOS, 2001, p.55).

Para encontrar caminhos para o problema colocado nesta pesquisa a partir da realidade de mundo que faz sentido à minha maneira de apreciá-lo, ao meu campo de estudo e identificações, foram construídas as opções teóricas metodológicas. A teoria orienta as análises que o pesquisador faz a partir da realidade e do campo de pesquisa que estabelece. Ela serve, dessa maneira, como uma caixa de ferramentas que nos dá modos de operar conceitos, práticas, discursos para uma aproximação do universo complexo, que é o contexto observado. Colabora para esse entendimento Triviños (2001), para o qual a teoria “é um conjunto de conceitos que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender os fenômenos da realidade”(p.44). Assim, a partir da teoria o pesquisador estabelece a forma pela

⁴ Ideb: Índice de desenvolvimento da Educação Básica.

qual fará a leitura daquela realidade apresentada. Alerta Triviños (2001) que há alguns cuidados a serem considerados e que o pesquisador pode estar exposto a armadilhas como (1) ideias aparentemente semelhantes em diferentes teorias; (2) o fato de que uma teoria estabelece um conjunto de conceitos e muitas vezes existe mais de um conceito na mesma teoria; (3) atenção para aproveitar os estudos realizados de modo específico, unindo contribuições de outras teorias para embasar o próprio ponto de vista, não de forma a abarcar diversas perspectivas, mas para apoiar e ampliar o campo de visão sem perder o foco teórico; (4) a consciência de que a teoria é o conhecimento de determinado fenômeno, ou fenômenos, num determinado tempo histórico, por isso, o fenômeno é sempre maior que a teoria; e, por fim, (5) a teoria tem seu campo específico, seu ambiente, como, por exemplo, o campo social, porém há teorias que podem ser buscadas fora de seu contexto de origem para explicar fenômenos sociais.

Com esses pressupostos e cuidados, o pesquisador faz escolhas que determinarão sua análise do fenômeno, tendo sempre presente que o mesmo fenômeno poderia ter muitos desdobramentos conforme a teoria que o orienta. Além disso, a teoria é importante como uma forma de poder enxergar de outro jeito, por outro viés que não o natural.

A teoria provê a possibilidade de desidentificação – o efeito de trabalhar “em e contra” prevalente nas práticas de sujeição ideológica. A importância da teoria ou do esforço intelectual nas ciências sociais deve ser, nas palavras de Foucault, o de “subverter o poder”, envolver-se em disputa para revelar e subverter o que é invisível e insidioso em práticas prevalentes (TROYNA, 1994 *apud* BALL, 2011, p. 43).

Mainardes (2008), em levantamento e análise das produções acadêmicas de dissertações e teses no período de 2000 a 2007 em diversas regiões do país, situou alguns desafios para pesquisar em educação que nos servem de alerta.

A questão é que nem sempre conseguimos deixar claros os pressupostos teóricos e, por que não, também os pressupostos éticos que orientam nossas análises. Outras vezes, observamos que há uma dificuldade de se construir uma análise integrada a partir dos referenciais teóricos adotados, que se tornam uma espécie de apêndice em um capítulo e seção isolada. [...] Entre muitas possibilidades, seria positivo interrogarmos se nossos

próprios referenciais teóricos estão suficientemente claros e explicitados, se nossas análises mostram-se coerentes com os referenciais adotados (MAINARDES, 2008, p. 245).

Assim, a orientação teórica durante o processo de pesquisa deve ser constantemente vigiada e revista para não incorrerem em inconsistências, fragilizando o estudo produzido.

Aliada à orientação teórica está a necessidade da abordagem metodológica. “Neste momento a nossa preocupação está centrada em dar respostas à pergunta COMO estudaremos o problema para alcançar os objetivos propostos inicialmente” (TRIVIÑOS, 2001, p. 73). Cabe-nos perceber a inter-relação entre teoria e prática, pois o COMO só se estabelece na medida em que temos um problema de pesquisa concebido, ou seja, o O QUÊ e o PORQUÊ de uma pesquisa. Além disso, o autor observa que essa etapa compreende os seguintes aspectos: tipo de estudo, natureza do estudo, população, coleta de dados e descrição, interpretação, explicação e compreensão dos achados.

É evidente que a escolha de determinada forma de pesquisa depende antes de tudo da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas. No entanto, é útil ponderar seus pontos fortes e fracos para que se saiba mais claramente o que se ganha e o que se perde quando se faz essa opção (ANDRÉ, 2005, p. 33).

Dessa forma, com base no exposto até o momento, torna-se fundamental estabelecer os marcos, as orientações e a forma como será desenvolvida a pesquisa. É exatamente isso que passo a discutir a partir deste momento.

O primeiro marco é denominado “abordagem do ciclo de políticas” (*policy cycle approach*), criada por Stephen Ball e colaboradores. Conforme Mainardes (2012), a formulação inicial da abordagem do ciclo de políticas aconteceu a partir de escrita conjunta, em 1992, de Stephen J. Ball e Richard Bowe. Para eles, o processo político ocorre em um ciclo em contínuo movimento, constituído por contextos ou arenas “que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais seus efeitos” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.303).

A abordagem do ciclo de políticas é um modelo analítico para pesquisar, pensar e compreender políticas educacionais que oferece uma estrutura conceitual, tornando possível construir a trajetória da política desde seu contexto de elaboração até o contexto dos resultados e efeitos. Para Ball de acordo com Mainardes e Marcondes (2009),

O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação* (*enactment*) (p.305).

Mainardes (2012) oferece uma retrospectiva do caminho percorrido por Ball e Bowe na concepção da abordagem que se origina em 1992 quando os autores descrevem os contextos da influência, da produção do texto e da prática. Em 1994, Ball reatualiza a abordagem e acrescenta outros dois contextos: o dos resultados/efeitos e o da estratégia política. Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball registra ter repensando sua abordagem, sinalizando que o contexto dos resultados/efeitos pode ser percebido no contexto da prática e que o contexto da estratégia/ação política pode ser percebido no contexto da influência.

Para Ball, segundo Mainardes e Marcondes (2009), os contextos podem estar *aninhados* uns dentro dos outros, estabelecendo disputas de interpretação de forma que o contexto da prática poderia conter o contexto de influência e o contexto da produção do texto. Segundo Ball, o contexto de influência dentro do contexto da prática seria a versão privilegiada das políticas. E ainda há a possibilidade de existir um contexto de produção da política dentro do contexto da prática, tendo em vista a produção de materiais que são elaborados e utilizados no momento da atuação. Assim, as disputas de interpretações no contexto da prática podem metaforicamente ser compreendidas:

[...] podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do

tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.307).

É preciso considerar que, dentro de cada contexto, permanecem espaços para novas elaborações. Como destaca Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas não é um modo estático, mas dinâmico e flexível. De forma que

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE *et alii*, 1992, *apud* MAIARDES, 2006, p. 50).

Por isso, Ball rejeita o termo “implementação de políticas”, que daria uma interpretação de linearidade, na qual a política é elaborada e chega até o contexto da prática intacta, como se não houvesse disputas, interesses e reapropriações em cada um dos contextos também concebidos como arenas.

Assumimos essa interpretação da abordagem do ciclo de políticas exatamente por sua dinamicidade, a mesma das políticas educacionais e pelos espaços constantemente negociáveis e pela possibilidade de estabelecer relações entre o contexto macro e micro e também por assumir uma intenção crítica de análise das políticas:

Os fluxos da política são também fluxos do discurso – metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas. Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política (BALL; MAINARDES, 2011, p.13).

Esse processo complexo de criação, apropriação e reapropriação de discursos que constitui realidades, de maneira que anuncia e estabelece verdades,

pode ser percebido e compreendido em cada uma das arenas⁵ ou contextos do ciclo.

Compreendendo que a arena da prática, no qual esta pesquisa tem seu *lócus*, “é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários [...]” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), esse modelo analítico proposto como estrutura para pesquisar e compreender políticas coincide com a perspectiva adotada para minha análise de como a política pública nacional do Programa Mais Educação (re)produz discursos acerca da aprendizagem desde uma perspectiva macro até o microcontexto, neste caso, a escola. Assim, identifico no modelo analítico denominado de ciclo de políticas uma estratégia de trabalho que potencializa esse ir e vir não estanque dos contextos ou arenas, mas inter-relacionados.

O primeiro passo nessa aproximação ao universo pesquisado foi compreender os caminhos que levaram à criação do PME a partir da história das políticas de educação integral implementadas no Brasil. O segundo passo foi o levantamento dos documentos existentes no site oficial do PME no Ministério da Educação (MEC). Após essa busca e organização, passei à análise dos documentos para conhecer mais propriamente as orientações do PME. O terceiro passo constituiu-se na análise das concepções de educação e aprendizagem para identificar pontos de encontro e de divergências nos documentos oficiais. E, além disso, compreender quais discursos os próprios documentos constroem.

O quarto e último passo foi verificar como essas concepções são compreendidas, (re)organizadas, (re)apropriadas na arena da prática, ou seja, na escola, por gestores e professores por meio de entrevistas semiestruturadas. Para isso, foi definida uma escola com baixo Ideb no município de São Leopoldo.

Para subsidiar minhas análises, tanto a documental como a das entrevistas com gestores e professores, integrou meu referencial a teoria da análise de discurso (AD) da linha francesa fundada por Michel Pêcheux. Essa abordagem crítica do discurso tenta combinar uma teoria social do discurso com um método de análise textual. Como propõe Orlandi (2000), há muitas formas de estudar a linguagem: a

⁵Prefiro utilizar a versão proposta por Ball de arena, por acreditar que ele evidencia e reforça o processo de disputas e negociações que acontecem em cada um dos contextos do ciclo de políticas.

partir da linguística, colocando ênfase na língua em seus sistemas de signos ou como sistema de regras formais, ou a partir da Gramática, com suas normas de bem dizer. Com a compreensão de que há diversas formas de significar e colocar sentido, os estudiosos começaram a perceber que a linguagem pode ser significada de maneira particular e assim, surgiu a análise de discurso.

Na AD, a linguagem é entendida como mediação entre o ser humano e a realidade. A AD não trabalha com a língua, mas com o modo de significação desta no mundo através do ser humano, que opera sentidos ao falar. Para isso, articula conhecimentos do campo das ciências sociais e da linguística. No encontro dessas duas áreas, a política e o simbólico, ambas propõem questões importantes uma para a outra. Assim, a linguística é questionada pela historicidade do sujeito que ela apaga, do mesmo modo as ciências sociais questionam a transparência da linguagem. “Dessa maneira, os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem⁶, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística” (ORLANDI, 2000, p. 16).

A partir do sujeito histórico, se compreende que a linguagem materializa a ideologia e que a ideologia se manifesta na língua. O discurso é a materialidade da ideologia e a língua é a materialidade do discurso. Ou seja, como propõe Orlandi (2000), com base em Pêcheux (1988), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”(p. 17).

A principal questão colocada pela AD é compreender, analisar e buscar sentidos de como o texto significa? Para isso, estabelece sua base em três áreas do conhecimento: a linguística, o marxismo e a psicanálise. Essas áreas articulam-se da seguinte forma, conforme Oyarzabal (2001):

- 1) o marxismo (materialismo histórico), como teoria das formações sociais e de suas transformações, entre as quais a teoria das ideologias;

- 2) a linguística, como a teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;

⁶ Termo utilizado pela autora.

3) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Essas três áreas são ainda atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Segundo Oyarzabal (2001), a AD pode constituir-se tanto como referencial teórico quanto como referencial analítico, ambos trabalhando em unidade dialética. A condição de referencial teórico é assumida na medida em que o pesquisador (analista) mobiliza em sua ação o conjunto de conceitos sustentados pela formulação teórica mais ampla da disciplina. Por outro lado, a condição de referencial analítico é assumida quando se conjuga a questão que desencadeará a análise, bem como a natureza do material linguístico a ser analisado e ainda a área de formação do pesquisador. Nesta pesquisa, assumimos a AD tanto como referencial teórico quanto analítico.

Acredito que a partir da AD foi possível operar sentidos para os discursos sobre o PME e sobre a aprendizagem no Programa, além de perceber e estabelecer relações entre os discursos próprios dos gestores e professores e os por eles re(produzidos) a partir dos textos legislativos e documentos orientadores. A metodologia utilizada no presente trabalho está baseada nos princípios e orientações da pesquisa qualitativa. Pires (2008) indica que a pesquisa qualitativa está envolvida nos debates acerca dos critérios de cientificidade, das noções de objetividade e de objeto construído, como também das relações entre ciência, senso comum, ética e ação. Dessa forma, a pesquisa qualitativa é um campo em disputa, como refere Groulx (2008):

Entendo que a contribuição da pesquisa qualitativa no campo da pesquisa social pode ser interpretada como um processo de inovação intelectual [...] designado como uma “hibridação dos papéis”. Esse processo corresponde ao estabelecimento de uma nova identidade intelectual, resultante da passagem de um campo intelectual prestigiado, ou dominante, a um campo intelectual periférico, ou marginal. Tal mobilidade intelectual engendra um papel híbrido no sentido de que são reinvestidas, no campo intelectual periférico ou marginal, as categorias conceituais adquiridas no campo dominante (p. 118).

Assim, os críticos da pesquisa qualitativa a compreendem como uma pesquisa que produz um saber frágil que não chega a ser científico. O saber dominante e relevante nas ciências por muito tempo foi o saber objetivo baseado em dados e estatísticas. Por isso, é importante deixar clara a compreensão que assumo a respeito da pesquisa qualitativa nesta investigação.

Conforme Pires (2008), a partir de uma exaustiva revisão das discussões realizadas no campo das ciências sociais, é possível enfatizar algumas tendências na prática da pesquisa qualitativa. Salienta-se que essas tendências podem se modificar ao longo dos anos e segundo a disciplina. Dessa maneira, pode-se caracterizar a pesquisa qualitativa com base nas seguintes tendências: (1) flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção do próprio objeto da investigação; (2) capacidade de se ocupar de objetos complexos, como instituições sociais e grupos estáveis, ou ainda de objetos ocultos, furtivos e difíceis de apreender; (3) capacidade de englobar dados heterogêneos ou de combinar diferentes técnicas de coleta de dados; (4) capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social; e (5) finalmente, abertura ao mundo empírico, a qual se expressa, geralmente, por uma valorização da exploração indutiva do campo de observação, bem como uma abertura para descobertas de *atos inconvenientes*. Assim, “ela tende a valorizar a criatividade e a solução de problemas teóricos propostos pelos fatos inconvenientes” (PIRES, 2008, p. 91). Os cinco focos acima descritos fazem sentido para a investigação proposta por esta dissertação, que tem como lócus o contexto e a experiência de uma escola, este é um estudo de caso, e a análise na perspectiva dos gestores e professores a partir de seus discursos sobre o PME e a aprendizagem.

Em conformidade com o alerta de Mainardes (2008), no qual muitas pesquisas não articulam seus referenciais teóricos e metodológicos, optei por estruturar esta pesquisa de modo a contemplar a articulação do referencial teórico e da abordagem metodológica ao longo do texto. Dessa maneira, tanto o referencial teórico quanto a abordagem metodológica serão mais bem explicitados e esmiuçados em cada um dos capítulos e contextos do ciclo de políticas. A cada escolha que se faz, correm-se riscos; o risco que corro fazendo a opção de não deixar um capítulo direcionado para essas abordagens é o de fragmentar demais

esses pressupostos. Entretanto, busquei traçar minhas escolhas de maneira suficientemente claras e coerentes ao longo do trabalho.

2 (RE)FAZENDO CAMINHOS: DA(S) CONCEPÇÃO(ÕES) DE EDUCAÇÃO INTEGRAL AO PME

Para compreender os caminhos seguidos até a concepção de um programa como o PME, é necessário considerar que a educação integral no Brasil ou o tempo integral não é discussão nova na cena brasileira. Conforme Coelho (2009), a educação brasileira convive com temas permanentes e temas recorrentes nos quais as práticas e políticas públicas nem sempre se concretizam de maneira consistente. Para a autora, a educação integral é um desses temas que podemos considerar recorrentes.

Quando trabalhamos com o tema da educação integral, muitas categorias de análise podem ser consideradas ou abordadas como o princípio filosófico, o tempo, o currículo, a proteção à criança, a estrutura das escolas. Essas questões foram intensamente debatidas no Brasil a partir dos anos de 1920 e 1930. A educação integral como ampliação da jornada escolar significava uma ampliação também das funções sociais e culturais da escola. Essas propostas estiveram presentes em diferentes correntes políticas da época. Segundo Cavaliere (2010), podemos ter uma ideia de como as correntes políticas posicionavam-se em torno do assunto. O Partido Integralista, composto em sua maioria por elitistas, a entedia como uma ampliação do controle social através da distribuição dos indivíduos em setores estratégicos e elevados da sociedade. Além disso, a proposta de educação integral envolvia o Estado, a família e a religião como meios de fortalecer a escola. “Tendo a Ação Integralista Brasileira sido criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental” (CAVALIERE, 2010, p. 249). Em seus documentos, os integralistas defendiam que a educação não podia ser restringida unicamente à alfabetização, que era no momento o grande desafio, tendo em vista que grande parcela da população era analfabeta. O lema do movimento era *a educação integral para o homem integral*.

Em oposição ao movimento integralista, havia o movimento internacional dos socialistas utópicos e as correntes dos liberais representando a efervescência de vários movimentos de renovação da escola. Para os liberais, a educação integral era entendida como importante instrumento de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático e emancipação dos indivíduos. Entre os liberais, estava Anísio Teixeira, influenciado pelo americano John Dewey e sua teoria. O pensamento de Anísio Teixeira e dos liberais pode ser encontrado no Manifesto aos Pioneiros da Educação de 1932.

Na década de 1930, constituiu-se o movimento conhecido como Escola Nova no Brasil. Esse movimento foi concebido a partir dos desejos de mudanças entre intelectuais da educação nacional. Naquele momento histórico, o Brasil vivia o pós-revolução de 30, tendo como presidente Getúlio Vargas; na área econômica, o país vivia a expansão da indústria, a retração da agricultura, o crescimento das cidades e o aumento da participação da burguesia na política. Em 1930, com a criação do Ministério do Trabalho, reconhecem-se vários direitos do trabalhador. O Brasil precisava de uma escola diferente, como expressa o Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (HISTEDBR, 2006, p.191).

Na educação, havia uma maioria de crianças sem acesso à escola básica. O grande desafio em questão era o atendimento de toda a população nos bancos escolares. Para que esse atendimento fosse viabilizado, era necessário um amplo investimento em infraestrutura física bem como em professores, além de todo o aparato educacional. Nesse sentido, a discussão sobre atendimento de tempo integral – ou educação integral – em um país que mal conseguia atender a uma pequena parcela de sua população parecia um tanto quanto utópica.

Fortemente inspirado pelo ideal escolanovista de uma educação mais abrangente para além da instrução básica e da alfabetização, constituiu-se o pensamento em torno da viabilização de escolas de tempo integral.

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objeto organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de **"dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento"** [grifo meu], de acordo com uma certa concepção do mundo (AZEVEDO, 2006, p. 191).

As ideias acima sintetizam os preceitos da Escola Nova e tem como sustentação a obra de John Dewey e W. H. Kilprattick, com quem Anísio Teixeira teve contato no período de estudos na Universidade de Columbia, EUA por alguns meses em 1927 e no ano seguinte, quando retornou para mais estudos. Além da defesa de uma educação mais abrangente, Anísio Teixeira também pode ser considerado um dos precursores da luta por um sistema educacional nacional, público e de qualidade (COELHO, 2009).

Com base no exposto até o momento, podemos considerar que não somente o tema da educação integral não é novo como também não houve consenso sobre o que vem a ser de fato uma educação integral. Historicamente constituíram-se diferentes entendimentos, princípios filosóficos e educacionais a respeito da tão almejada educação integral. Coelho (2009) remonta à Antiguidade, à Paideia Grega, que já continha o germe de uma educação ampliada – que mais tarde convencionou-se chamar de educação integral – formação do corpo e espírito. Na Grécia, a educação não era para todos, constituindo privilégio de poucos. Dessa forma, trilhou-se um longo caminho desde os tempos antigos até o século XX, no qual sempre estiveram de alguma forma materializadas as questões do acesso à educação, de qual educação se trata, o que é importante ser ensinado e por quê.

Houve no Brasil experiências de educação integral provavelmente muito antes do século XX, principalmente quando tomamos como referência escolas confessionais católicas. Essas escolas sempre serviram ao compromisso de oferecer à classe dominante uma educação qualificada.

Anísio Teixeira assumiu cargo público no Distrito Federal em 1931 como diretor de Instrução Pública, onde pôde colocar em prática várias ações a partir de suas concepções. A questão da evasão escolar era uma das suas grandes preocupações na época, tendo ele realizado um extenso levantamento de dados no DF, que comprovava a existência desse sério problema. “No Rio de Janeiro, em 1932, das 39.978 crianças do 1º ano apenas em 4.150 chegavam ao 5º ano. Esse era um de seus principais argumentos para contestar a qualidade da escola que se fazia no Brasil” (CAVALIERE, 2010, p. 253). Após essa constatação, procedeu a uma ampla reforma naquele sistema. Entre as justificativas para mudanças no sistema estavam as seguintes questões: a) as mudanças aceleradas na família e na própria sociedade, que não tinham condições de fornecer todos os meios necessários para a educação e o cuidado das crianças, fazendo-se necessário que a escola ampliasse suas funções; b) a democracia exigia que todos estivessem aptos não só a exercer os deveres produtivos, mas também participar na vida coletiva, devendo cada homem ter condições de vir a ser um cidadão pleno de direitos na sociedade, c) as questões relativas à ciência trouxeram a necessidade de outras formas de ensino e d) a compreensão de que a escola não é preparação para a vida, mas a própria vida e, assim, a escola deve se transformar em um lugar em que se vive (TEXEIRA, 1997).

A reforma escolar no DF consistiu-se na criação de 13 Inspeções Especializadas organizadas em obras sociais escolares, periescolares e pós-escolares; educação de saúde e higiene escolar; educação física; música e canto orfeônicos. Essas alterações ocorreram com base na reorganização da Direção Geral da Instrução Pública do DF, decreto nº 3763 de 1º de fevereiro de 1932 (CAVALIERE, 2010, p. 254) e demonstravam a grande preocupação com uma formação ampla do ser humano por meio do incentivo ao ensino de música, artes, desenho industrial, educação física e saúde, recreação e jogos. Nesse sentido, rompia-se com uma visão ligada estritamente ao aprendizado das letras e números, dominante até então.

A primeira experiência concreta de educação integral em tempo ampliado pública aconteceu durante a gestão de Otávio Cavalcanti Mangabeira, na Bahia, entre os anos de 1947-1951. Anísio Teixeira, então Secretário de Educação e Saúde do Estado, foi desafiado a elaborar e colocar em prática um plano que contemplasse e prevenisse a situação de carência em que viviam as crianças baianas. Nesse

sentido, a proposta deveria abranger os aspectos de educação, de saúde e de assistência à família e à criança. A partir de suas experiências anteriores e das suas ideias de uma educação que contemplasse os aspectos educacionais da escola nova foi criado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia.

Inaugurado parcialmente em 1950 e concluído em 1961, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro atendia a três escolas classes⁷ em funcionamento desde o início. A escola parque, como era conhecida, constituía-se estruturalmente dos seguintes setores: 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão de educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo geral e almoxarifado; 6) teatro de arena ao ar livre, mais tarde se construindo o último setor, o 7) artístico (EBOLI, 1971).

A escola classe contava com 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas, os alunos permaneciam quatro horas, em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminhavam-se para a escola parque (e dessas para as classes para quem havia iniciado na escola parque), onde permaneciam mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores (EBOLI, 1971).

A escola parque ocupava uma área de 42.292 m², arborizada e gramada. Constava de sete pavilhões de arquitetura moderna. Nela os alunos eram agrupados não apenas pela idade, mas por suas preferências, e distribuídos em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores para realizar as seguintes atividades: 1) Setor de Trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas. 2) Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica etc. 3) Setor Socializante: grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja. 4) Setor Artístico: música instrumental, canto, dança, teatro. 5) Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa etc. (EBOLI, 1971). A escola parque deveria ser como uma universidade infantil e para isso contava com uma ampla proposta pedagógica e com a organização do trabalho que pode ser encontrada em detalhes no livro de Eboli (1971).

⁷Escolas classes eram o período de tempo compreendido com as disciplinas tradicionais. As escolas parques constituíam o outro período de tempo no qual eram realizadas as atividades não tradicionais ou diferenciadas.

O objetivo deste trabalho não é debruçar-se sobre a organização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mas compreender como essa proposta foi pioneira no que se refere à educação integral e de tempo integral e na construção de outras propostas que vieram a ocorrer no país. Da mesma maneira, não podemos deixar de notar sua influência também na atualidade no PME.

Assim, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro forneceu as bases para outras propostas posteriores como os Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos por CIEPs no Rio de Janeiro. Essa proposta foi elaborada durante o governo de Leonel Brizola (governador) e Darcy Ribeiro (vice-governador) em dois períodos distintos: 1983-1986 e 1991-1994. Para os CIEPs, projetados por Oscar Niemayer, foram construídos em torno de 500 prédios escolares. A proposta pedagógica nomeada de 1º e 2º Programa Especial de Educação (1º e 2º PEE) continha semelhanças e diferenças com a proposta de Anísio Teixeira; semelhanças no sentido de propor atividades entendidas como diferenciadas às da escola parcial e tradicional, e diferenças porque rompiam com a dualidade da escola classe para atividades tidas como “escolares” e escola parque, com atividades tidas como diferenciadas.

Enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas classes e escolas parques – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos CIEPs, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola (COELHO, 2009, p.92).

O projeto pretendia promover um aumento de qualidade na educação fundamental do Estado do Rio de Janeiro. Os CIEPs, tal como projetados por Darcy Ribeiro, eram unidades escolares em que os alunos deveriam permanecer das 8h da manhã às 5h da tarde. Cada CIEP possuía três blocos estruturais. No bloco principal ficavam as salas de aula, o centro médico, a cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco ficavam o ginásio com o vestiário e a quadra polivalente (podendo ser utilizada também para apresentações teatrais, *shows* etc.). No terceiro bloco ficava a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Os CIEPs

contariam com professores de educação física, artes, estudo dirigido, teleducação e animadores culturais (CAVALIERE, 2013, p. 5).

As mudanças de propostas de governo ao final das gestões municipais não contaram com a mobilização popular e, assim, os CIEPs, na sua grande maioria, não contaram com propostas de continuidades.

Muitas das escolas de tempo integral da rede estadual, especialmente as da região do Grande-Rio, tornaram-se “escolas abandonadas” confusas, problemáticas, rejeitadas pelo próprio sistema, sem projeto e sem condições de administrar sequer seu espaço. Foram assim estigmatizadas como escolas para crianças sem cuidados familiares, semimarginalizadas. Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, sucumbiram à ineficiência geral do sistema escolar estadual e às condições de miséria local (CAVALIERE, 2013, p.8).

Cavaliere e Coelho (2003) em uma análise dos 15 anos de implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro, registram que um dos principais problemas da proposta foram o fato de que os governos não conseguiram fazer seus sucessores e, dessa forma, com a troca de partido, o projeto foi abandonado. Essa descontinuidade causou inúmeros impactos e prejudicou a proposta de educação integral em tempo integral. Além disso, em 2002, havia 359 CIEPs pertencentes à rede estadual e 101 pertencentes à rede municipal, o que também ocasionava diferentes posicionamentos na condução da política pública de educação integral nessas instituições.

Os CIEPs que, em 1996 no 1º PEE, passaram para a administração municipal acabaram conservando alguns dos princípios e do atendimento integral sem vivenciar esse abandono das unidades estaduais. Assim, em algumas instituições, lograram propostas de educação integral em tempo ampliado, havendo uma continuidade. Entretanto, essa continuidade aconteceu mais por ações isoladas das próprias escolas do que por política pública.

O resultado é que esses CIEPs, pela continuidade de vigência do turno integral, que foi flexibilizado, mas vem sendo mantido e, em alguns deles, já se encontra com mais de 14 anos de funcionamento contínuo, constituem, hoje, experiência relativamente desenvolvida e consolidada. Ocorreram mudanças de rumo e há tendência à equiparação da prática pedagógica, recursos e estrutura administrativa às demais escolas da rede municipal. De

especial, manteve-se apenas a característica de oferecerem o horário integral e o mínimo de estrutura indispensável a sua execução (CAVALIERE, 2013, p.8).

Assim, os CIEPs e a proposta pedagógica implantada por Brizola e Ribeiro sofreram com a descontinuidade política tão comum na história do Brasil. Porém, aquelas instituições que tiveram mais tempo de contato com a proposta e que continuaram recebendo algum apoio mantiveram as experiências de educação integral em jornada ampliada.

Outra iniciativa que também não logrou êxito foi realizada durante o governo de Fernando Collor de Mello com os chamados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs). O programa inspirado nos CIEPs de Brizola fazia parte do “Projeto Minha Gente” e o objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho entre outros (MENEZES; SANTOS, 2002). Após 1992, os Centros passaram a ser chamados de Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes – CAICs⁸. A intenção de oferta de educação integral nesses locais praticamente não saiu do papel, e os Centros acabaram, a partir de sua inauguração, realizando apenas atendimento em turno regular. Foram construídas nesse período em torno de 444 escolas numa proposta inicial de 5 mil unidades (ESQUINSANE, 2013, p.3).

Além das citadas anteriormente, que foram experiências de grande porte e que tiveram grande repercussão na mídia nacional, existem outros exemplos de políticas de educação integral em jornada ampliada nos municípios e estados.

Experiências de escolarização em tempo integral também ocorrem sazonalmente tanto em nível federal quanto estadual, passando por experiências regionalizadas, focalizadas em diversos municípios brasileiros, como Apucarana/PR (adm. 2005-2008) e Pato Branco/PR (adm. 1997-2000); Chapecó/SC (adm. 2005-2008); Canela/RS (adm. 2001-2004 e adm. 2005-2008); Passo Fundo/RS (adm. 2005-2008). (ESQUINSANE, 2013, p.3).

⁸Os CAICs foram instituídos pelo governo de Fernando Collor de Mello e na continuidade do Governo Itamar Franco. A proposta baseava-se na construção de espaços específicos, articulando a arquitetura à proposta pedagógica. O prédio era feito de módulos pré-fabricados em concreto e fibras.

No Rio Grande do Sul, durante o governo de Alceu Colares houve experiências nos mesmos moldes dos CIEPs no período de 1991-1995. Essas experiências municipais, na grande maioria, e estaduais pontuais evidenciadas, constituíram-se a partir das determinações expressas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (COELHO; MENEZES, 2007).

Dessa forma, Coelho e Menezes (2007), antes da implantação do PME, situam nos ordenamentos constitucionais e legais a compreensão do conceito de educação integral. Enfatizam elas que a garantia à educação se coloca como o primeiro direito listado na norma constitucional, onde a educação é concebida como responsabilidade do estado antes mesmo que da família. Evidenciam ainda que

[...] em momento algum, a Constituição de 1988 se manifesta de forma literal sobre o tempo integral, provavelmente pelo fato de não ser esta a sua natureza. No entanto, entendemos que, a partir das reflexões anteriores, a ampliação do tempo na escola / tempo integral como um possível fator constitutivo da educação integral e, por conseguinte, da formação integral do indivíduo, pode ser inferida/deduzida daquela Carta. (COELHO; MENEZES, 2007, p. 3).

O binômio educação escolar integral e jornada escolar foi expresso pela primeira vez dessa maneira pela LDB 9394/96, quando se refere à carga horária mínima diária.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Assim, os textos legislativos explicitam a importância da educação integral aliada ao tempo de permanência na escola.

Em pesquisa de cunho nacional, Menezes, Bonato e Fernandes (2010) mapearam as experiências existentes em jornada ampliada nas redes municipais de ensino fundamental. As autoras apresentam um mapa do período de duração/tempo de ampliação e organização dos espaços nas regiões nordeste e sudeste do país. O mapa indica que as experiências de jornada escolar ampliada se configuram desde jornadas de 4,5 até 8 horas diárias ou mais. No que tange às questões relativas à organização do espaço, a sala de aula é o espaço mais utilizado.

No mesmo sentido de investigar experiências de práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, Cavaliere e Maurício (2011) pesquisaram na perspectiva da relação entre a ampliação do tempo e o desempenho dos estudantes.

Essa associação entre o tempo escolar e a democratização das ações educativas está presente em diferentes países europeus, como na Itália (CATABRINI,1997; RAGAZZINI,1983) e na Espanha, (ENGUIA, 2001; SACRISTÁN, 2008) e, em alguns deles, aparece também associada às chamadas “políticas de educação prioritária”, como na França (HUSTI, 1999; ROCHEX, 2008), na Grécia (VARNAVA-SKOURA, VÉRGIDIS e KASSIMI, 2008) e em Portugal (PINTO, 2001; CANÁRIO, 2004) (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011, p. 1).

O apoio a estudantes em situação de desigualdade social é comum na grande maioria dos países desenvolvidos com a ampliação da jornada escolar. No bojo de sua criação, a escola integral, no Brasil, “tinha como um elemento forte a educação compensatória, mas não só. Também incorporava ideias de reconstrução do papel da educação escolar e de sua relação com a cultura e os saberes populares” (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011, p.5).

Recuperar o panorama histórico da constituição da temática da educação integral e jornada ampliada, constituído até o momento em contexto nacional, objetiva ajudar na compreensão das aproximações ao PME. Em nosso país, a educação integral carrega consigo uma marca de rupturas e descontinuidades. No caso do PME, quais semelhanças e diferenças podem ser encontradas nos documentos oficiais do Programa e na reapropriação das suas diretrizes no contexto

escolar é o examinarei nesta dissertação. Acredito que a ideia principal de resgatar a história do tema para sua compreensão no contexto atual segue na perspectiva de Coelho (2009).

Ao refletirmos sobre a educação integral, não é possível apenas realizar um transplante de ideias, pertençam elas ao universo anarquista, integralista, ou partam de educador renomado, como Anísio Teixeira. Antes de tudo, é preciso conhecer tais proposições, refletir sobre as proposições sociais que engendram e, como dizia Oswald de Andrade, “em uma atitude antropofágica”, construir concepções próprias de educação integral para as instituições públicas de ensino com essas características, alicerçadas na sociedade, em que se inserem, e no horizonte de continuidades e descontinuidades que se pretende construir. (p.90).

Daí a importância de conhecer e refletir sobre as concepções de educação integral que se estabeleceram em nosso país, perceber as continuidades e descontinuidades das propostas e o modo como essas características se constituem articuladas no momento atual. Ainda não é possível ter a noção se o PME se constituirá como um programa permanente ou pontual apesar da sua abrangência no território nacional. Que tipo de concepção embasa o PME, para que tipo de sociedade, sujeito e como pretende constituir-se em longo prazo são algumas das questões que pretendemos aprofundar em seguida.

2.1 O Programa Mais Educação e o desenho das suas trilhas na arena da influência

Investigar as relações existentes entre o macro e o microcontexto das políticas educacionais, enfocando o PME, por meio dos discursos de professores e gestores é a motivação que me impulsionou nesta pesquisa.

Trilhas são apropriadas para descrever a arena da influência do PME por ser um trajeto diferente de um caminho. Um caminho já se encontra estabelecido e mais aberto que uma trilha. A trilha dá apenas ideia de vestígios, rastros, pistas, marcas. Compreender as relações existentes na arena da influência é andar atrás desses rastros e dessas pistas. Em alguns momentos, parecem muito claros e, em outros,

quase imperceptíveis. Por isso, esse ir e vir entre as arenas, conforme nos sugere Ball a partir dos estudos de Mainardes (2006), é um movimento importante, pois permite que as pistas e os rastros se tornem mais claros e se complementem, dando uma consistência maior ao trajeto.

A arena da influência é onde as políticas públicas são iniciadas e configuradas com base nas disputas entre os diversos grupos que pretendem definir o que é educação e como deve ser efetivada. Estão presentes nessa arena, segundo Mainardes (2006), redes sociais estabelecidas por meio de partidos políticos, órgãos governamentais e legislativos, bem como órgãos e entidades não formais, grupos representativos e comissões.

É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos, que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (MAINARDES, 2006, p. 51).

Nessa arena também estão presentes as influências internacionais e globais que atuam sobre a formulação das políticas nacionais. Nesse sentido, há muitas maneiras de essa influência ocorrer, como por meio de um fluxo de ideias através de redes políticas e sociais, o empréstimo de políticas de outros contextos e a compra de receitas de grupos que se estabelecem no mercado político, social e acadêmico por meio de recursos diversos como meios de comunicação, artigos, revistas etc. (MAINARDES, 2006). Além desses mecanismos, outra forte influência são as determinações do Banco Mundial e de organizações como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (MAINARDES, 2006, p. 52).

Destacamos que a arena da influência tem uma relação muito próxima à da arena da escrita/formulação da política, que não é simples ou óbvia. Embora a arena da influência retrate mais as concepções ideológicas e dogmáticas, a escrita da política introduz uma linguagem mais fluente e de domínio público geral.

Nesse sentido, as trilhas do PME foram definidas como uma das inúmeras políticas desenvolvidas no contexto federal no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, por sua vez, encontra-se articulado com o Plano de Aceleração e Crescimento (PAC).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo decreto federal n. 6.094/2007 para ser implementado pela União, tido como o “carro chefe” (SAVIANI, 2007, p. 3) do PDE, constitui-se em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A integração dos entes federados ao Plano é estabelecida através da assinatura de termo de adesão e tal parceria é traduzida “em compromisso” assumido com a implementação das 28 diretrizes estabelecidas (CAMINI, 2010, p. 537).

Entre as 28 diretrizes estabelecidas pelo Compromisso Todos pela Educação no artigo 2.º, a 1.ª meta é “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007). A meta em questão estabelece o grande tema, o ideal a ser buscado na educação nacional. Segundo Camini (2010), o Todos pela Educação retoma alguns acordos e compromissos já assinados anteriormente pelo Brasil, como é o caso da Semana Nacional de Educação para Todos em 1993, do Compromisso Nacional de Educação para Todos em 1994, da Conferência Nacional de Educação para Todos em 1994 em Brasília, a qual resultou no Acordo Nacional de Educação para Todos.

O tema “educação para todos” é identificado pela primeira vez na Conferência Mundial de Educação em Jomtien, em 1990. (CONFERÊNCIA, 1990). A justificativa de lançar o tema era a de que muitos países haviam retrocedido em termos educacionais na década de 1980 e que o acesso à educação era ainda restrito, apesar de ser um direito previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948.

Uma das questões centrais da política educacional pós-Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola⁹ em conformidade com as especificações internacionais. Nesse contexto, autores como Tommasi, Warde e Hadadd (1996) e Silva (2003) identificam uma forte interferência do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, inclusive na LDB de 1996. O Banco Mundial (BIRD), criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods, estabelece relações com o governo brasileiro desde 1946. A relação entre o BIRD e as exigências em torno da política educacional brasileira tem variado ao longo das décadas, porém sempre estiveram ligadas a contrapartidas pelos empréstimos realizados pelo Brasil. (SILVA, 2003).

Frigotto e Ciavatta (2003) lembram a Conferência de Jomtien como o marco que inaugurou um grande projeto de alcance mundial, financiado pelas agências UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, tendo como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Shiroma, Garcia e Campos (2011), analisando os documentos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), também constatam que existe uma grande aproximação entre os princípios da política implementada pelo governo e as recomendações de organismos multilaterais.

Essa tendência de seguir as influências externas e os ideais das classes dominantes faz parte da história de nosso país, como demonstra Batista (2007), estando presente já na formação do estado brasileiro, que trouxe implicações para as políticas públicas educacionais, orientando os processos de decisão, formulação e implementação das políticas.

No Brasil, inexistiu um processo de luta entre forças econômicas e sociais opostas, que caracterizou a implantação da ordem burguesa em outras sociedades. Aqui foi a elite colonial que fundou o Estado e, depois, dele se apropriou, tornando-o um espaço privado. Essa especificidade seria a gênese da concepção tutelar de Estado, cujo resultado se observa a partir do avanço de uma democracia apenas formal que, em vez de gerar mecanismos para uma cidadania ativa, cria mecanismos de cooptação e de exclusão social e política (BATISTA, 2007, p. 392).

⁹Artigo 3º, inciso I. (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, ao longo da Primeira República e no período posterior, se produziu uma camada da população de sujeitos de direitos e outra parcial ou totalmente excluída, na qual se encontrava a grande maioria do contingente populacional brasileiro. Dessa forma, uma parcela significativa da população foi reprimida na sua participação social e democrática. Batista (2007, p. 395) ressalta que “essa característica de manutenção das representações sociais da sociedade brasileira tornou-se solo fértil para implantação das reformas do Estado brasileiro, iniciadas na década de 1990, sob a concepção de política neoliberal”.

Nesse sentido, podemos identificar as reformas neoliberais de que trata Batista no governo de Fernando Henrique Cardoso com muita intensidade e no de Luís Inácio Lula da Silva, mantendo muitas das políticas iniciadas na década de 1990.

Para compreendermos o contexto brasileiro, é necessário adentrarmos no contexto macro ou global. O projeto construído após a Segunda Guerra Mundial que tinha o Estado-nação como foco principal não foi exitoso. Esse processo desencadeou, propositalmente ou não, uma aproximação econômica global, deslocando o foco de atenção do nacional para o global. O desenvolvimento, antes um projeto de Estado-nação, passa a depender cada vez mais do mercado mundial.

Esse projeto de desenvolvimento global – a globalização, na expressão consagrada, embora entendida de modos distintos pelos autores, [...], apresenta, todavia, como pilares fundamentais, por um lado, uma estratégia de liberalização e de privatização dos meios de produção e, por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento, adjetivado de *sustentável*, que acaba por trazer novamente para o primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano (TEODORO, 2011, p.24).

Apesar de caracterizada, a globalização não apresenta uso e designação consensuais, permanecendo um conceito em disputa e muitas vezes aparecendo na literatura sob o termo “mundialização”¹⁰.

Os efeitos desse processo sobre os Estados foi aterrador, como descrevem as palavras de Bauman (1999):

¹⁰A respeito dessa discussão sobre as compreensões e d/isputas dos termos globalização e mundialização, ver Teodoro (2011).

No veredito incisivo do analista político latino-americano, graças à nova “porosidade” de todas as economias supostamente “nacionais” e à condição efêmera, ilusória e extraterritorial do espaço em que operam, os mercados financeiros globais impõem suas leis e preceitos ao planeta. A globalização nada mais é que a extensão totalitária de sua lógica a todos os aspectos da vida. Os estados não têm recursos suficientes nem liberdade de manobra para suportar a pressão - pela simples razão de que alguns minutos bastam para que empresas e até Estados entrem em colapso. No cabaré da globalização, o Estado passa por um *strip-tease* e no final do espetáculo é deixado apenas com as necessidades básicas: seu poder de repressão. Com sua base material destruída, sua soberania e independência anuladas, sua classe política apagada, a nação-estado torna-se um mero serviço de segurança para as megaempresas (p. 73-74).

Essa pressão ao Estado-nação é estabelecida a partir das regras do mercado, havendo, segundo Bauman (1999), uma separação entre os poderes na manutenção deste. Aos Estados resta o cuidado com a área política, enquanto na economia quem comanda é o mercado. O Estado não deve tocar em nada que tenha relação com a vida econômica, pois qualquer questão nesse sentido provocaria a punição dos mercados mundiais.

O fato é que a globalização traz consequências para o Estado-nação, mais especificamente para o campo educacional. Segundo Teodoro (2011), a educação tem sido, nos países centrais, uma das áreas na qual dominam modos de globalização de baixa intensidade¹¹.

Santos (2003) considera a globalização como um conjunto diversificado de relações sociais, e assim não podemos falar em globalização, mas em globalizações, já que toda condição de estabelecimento de relações globais apresenta localizações.

O neoliberalismo é encontrado como forma hegemônica da globalização (Teodoro, 2011). Na sua origem, o neoliberalismo foi definido como uma teoria econômica política de bem-estar e desenvolvimento humano que poderiam ser alcançados mediante a liberdade das capacidades empresariais do indivíduo, assegurando o direito a propriedade privada, mercados livres e comércio livre (Harvey, 2005 *apud* Teodoro, 2011).

¹¹ A categoria “de baixa intensidade” é emprestada dos estudos de Boaventura de Sousa Santos, que distingue graus de globalização (ões). O autor utiliza categorias como “globalização de alta intensidade para processos rápidos e intensos e globalização de baixa intensidade para processos mais lentos, difusos e ambíguos na sua causa” (TEODORO, 2011, p. 43).

Essa teoria da economia política atribui ao Estado (nacional) o papel de criar e preservar as estruturas institucionais legais, as forças armadas e a polícia, capazes de defender os direitos de propriedade privada, se necessário com recursos da força, bem como o funcionamento dos mercados. Nos setores, onde os mercados não existem, como a terra, e educação, a saúde, a segurança social, a água ou a poluição ambiental, competirá ao Estado criar esses mercados. Por outro lado, o Estado deve abster-se de intervir nos mercados ou ter uma intervenção mínima, com argumento de que este não possui informação par ler os sinais do mercado [...] (TEODORO, 2011, p. 50-51).

Com essas justificativas, multiplica-se nos anos 1970 um discurso centrado na desregulação e na privatização, com recuo do Estado nos serviços dos setores sociais, como saúde e educação, fomentados principalmente pelas instituições intergovernamentais como FMI, OCDE.

O neoliberalismo propõe uma reforma do Estado, implantando uma lógica de mercado, inclusive para este, conforme Peroni (2006). Assim, se propõe uma reestruturação para que este possa ser produtivo e superar a crise vivenciada.

Conforme o diagnóstico neoliberal, o Estado entrou em crise tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, já que tinha que atender as demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. As políticas sociais para a teoria neoliberal são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de serem também um obstáculo ao livre andamento do mercado, visto que os impostos oneram a produção (PERONI, 2006, p. 13).

A crise vivenciada pelo Estado está relacionada intimamente aos problemas respeitantes ao *welfare state*¹², originado no pós-guerra, sobretudo nos países europeus. Essa forma de gerir o Estado assenta-se na intervenção do Estado, feita com o objetivo de garantir as condições de investimento do capital, bem como do pleno emprego, das condições de vida dignas para os trabalhadores e suas famílias. Esse entendimento de estado foi deslocado para o modelo neoliberal, no qual aliado às ideias de profundas e rápidas mudanças, em setores como das novas tecnologias de informação e de empresas multinacionais, o único caminho está no recuo das funções reguladoras do Estado.

¹² Traduzido comumente por “Estado de Bem-estar”.

Registra-se, assim, um deslocamento da regulação do Estado para um “novo” modo de regulação. Essa novidade na forma de regular está associada às propostas de redefinição do papel do Estado. (BARROSO, 2005). Sobre o mesmo tema, entende Mendes (2009) essa redefinição como a emergência de novos modelos de governação e regulação nas políticas educativas.

A regulação em educação pode ser definida como um conjunto de estratégias colocadas em prática nos sistemas educacionais a fim de que esses atinjam a eficácia e os objetivos traçados ao interesse geral, ressaltando que, nesse novo modelo de regulação, o interesse geral deve sempre ser o interesse do mercado.

A ausência de Estado ou de governo (*government*) cria uma nova forma de compreender essas funções que passa a ser chamadas de governação (*governance*). Santos (2008) entende a intenção de corrigir as falhas do mercado, nas quais não predomina a lógica do campo econômico, mas a lógica do campo social como a matriz da governação. Porém, é necessário considerar que esse conceito está inter-relacionado ao welfare e às suas instituições e organizações, diferenciando o modelo de estado keynesiano para o de estado neoliberal. Assim, o contexto de governação ocorre nessa mudança de welfare para neoliberalismo gerencial.

Nesse sentido, Teodoro (2011) reafirma o que dizem os outros autores já citados, no sentido de que há uma mudança nos modos de operar essa regulação. Na década de 1990, a regulação acontecia com base em assistência técnica das organizações internacionais por meio de seminários, conferências, *workshops*, estudos e publicações desempenhando um papel decisivo nas políticas educativas nacionais, estabelecendo prioridades e mandatos.

O tema da qualidade da educação, nos anos de 1990, estabelece um novo mandato a ser regulado, sobretudo nos projetos estatísticos internacionais, conforme Teodoro (2011), em especial o *Indicators of Educational Systems* (Indicadores de Sistemas Educativos), também chamado Inês, do *Centre for Educational Research and Innovation* (Ceri).

O ponto principal da agenda da OCDE no campo da educação era, nessa época a qualidade de ensino, que serviu como questão de partida para o lançamento do projeto Inês, possivelmente a mais significativa atividade dessa organização internacional em toda a década de 1990. (TEODORO, 2011, p. 89).

A concretização do projeto Inês permitiu a OCDE estabelecer uma importante base de dados de indicadores nacionais, trazida a público, desde 1992, na publicação *Education at a Glance*. A partir dessas publicações, sustenta Teodoro (2011), há, nos últimos anos, um processo de normalização dos indicadores selecionados em quatro grandes eixos: 1) acesso a educação, participação e progresso, 2) aprendizagem e ambiente escolar, 3) recursos humanos e financeiros investidos em educação e 4) resultados das instituições educacionais. Ou seja, os indicadores estão centrados basicamente no contexto, nos custos e nos resultados. Os efeitos práticos estão na necessidade dos países em responder a uma agenda global baseada na comparação e, sobretudo, na performance dos sistemas educativos.

Aliada a esse controle internacional dos resultados, encontramos os maiores interessados no projeto global de educação, ou seja, os detentores do mercado.

Com base nesses indicadores de qualidade, cria-se a necessidade de encontrar uma nova maneira de gerir o Estado. A forma de eficiência e de produtividade foi buscada, então, na iniciativa privada, para organizar e gerir os serviços públicos. O principal modelo empregado na gestão, tanto no âmbito do estado como no âmbito da educação, é o gerencial. Esse modelo será mais bem desenvolvido quando tratarmos das avaliações em larga escala.

Nesse cenário de macrorrelações, no qual o mercado está acima das definições governamentais, torna-se necessário manter a sociedade civil sob controle, encontrando novas maneiras de “incluir-la”.

Num contexto político e econômico predominantemente neoliberal, emergiu uma nova centralidade da sociedade civil e, ao mesmo tempo, passaram a coexistir concepções, representações e novas expectativas em torno do seu papel, muitas vezes em profunda divergência com essa ideologia (AFONSO, 2010, p. 1141).

Em divergência com as expectativas hegemônicas de sociedade civil, vemos o surgimento de grupos coletivos e organizações de resistência ao discurso dominante, entendidos como grupos contra-hegemônicos na concepção gramsciana. Entretanto, o que prevalece é a compreensão de sociedade civil como significando ora mercado, ora comunidade, ora mobilização simultânea e articulada desses dois.

Nessa perspectiva, a sociedade civil atua através de uma pluralidade de organizações não lucrativas chamadas terceira via ou terceiro setor.

O modelo de regulação social e econômica assente no papel central do Estado dá lugar a um outro assente em parcerias e formas de associação entre organizações governamentais, para-governamentais, e não governamentais, em que o Estado assume, apenas funções de governação entre seus pares. (MENDES, 2009, p. 63).

Dessa forma, a responsabilidade pelos direitos sociais, a partir da perspectiva neoliberal, precisa ser reduzida ou compartilhada com outros entes. Como resultado disso, destaca-se a parceria público-privado¹³.

No contexto nacional, conectados a esse contexto global, assistimos ao fortalecimento da sociedade civil por meio do “Todos pela Educação”. Ao navegarmos hoje pelo *site* do Compromisso Todos pela Educação¹⁴, criado em 2006, verificamos o estabelecimento de metas de eficiência para a educação. Entre os patrocinadores do “Todos pela Educação”, constam instituições privadas, como Banco Santander, Banco Itaú, Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Gerdau, Odebrecht, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Suzano Papel e Celulose, Instituto HSBC. Entre os parceiros estão Grupo ABC, Rede Globo, Instituto Ayrton Senna e Rede Energia, seguida de outro grupo de apoiadores do mesmo nível.

Frigotto e Ciavatta (2003) evidenciam que

os empresários, por intermédio de seus organismos de classe, especialmente desde os anos de 1930, disputavam a hegemonia de seu pensamento educacional não só no âmbito da formação e qualificação profissional, mas, mais amplamente, da educação escolar (p. 107).

¹³Essa parceria se baseia na transferência das responsabilidades do Estado para a sociedade civil. No Brasil as estratégias de reforma do Estado (1995) são a privatização, a publicização e a terceirização. (PERONI, 2006, p. 21).

¹⁴Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/>>. Acesso em: 08/11/ 2012.

Trata-se de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho. Esse intento nem mesmo no período da ditadura civil-militar foi atingido, só vindo a ocorrer de forma explícita e orgânica no Governo Cardoso. Apesar das mudanças pretendidas após esse período pelo Governo de Luís Inácio Lula da Silva, podemos observar a continuidade de várias propostas e exigências internacionais no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído em 2007, logo após a assinatura do Compromisso Todos pela Educação.

No entanto, é preciso cautela para não cair na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites do PDE resultarão incontornáveis (SAVIANI, 2007, p. 1251).

Ainda segundo SAVIANI (2007), “a proposta que embasa o Compromisso Todos pela Educação é a da pedagogia de resultados, que equipa a educação com instrumentos de avaliação de produtos se ajustando às exigências das empresas” (P. 1253). Existe um *perfil* de sujeito, empregado, trabalhador a ser construído. Não interessa mais ao mercado alguém sem instrução, é fundamental que esse sujeito possa minimamente garantir as condições para operar máquinas computadorizadas, se comunicar na era global e digital, ser empreendedor, estar disposto a aprender por toda a vida. A alienação anunciada por Marx no ambiente de exploração das fábricas, durante a revolução industrial, hoje se estabelece em outra ordem. Ou ainda, como propõe Bauman (2007), é vital para esse tempo líquido-moderno que o aluno não só aprenda, mas aprenda várias coisas ao mesmo tempo e esteja disposto a passar a vida inteira aprendendo, como encerra a lógica do mercado global, e por isso a educação é questão chave para o século XXI.

O Programa Mais Educação nasce com o compromisso de articular ações entre vários ministérios, como estabelece em seu título “Portaria Interministerial” e, portanto, de ser também um programa intersetorial em nível federal, estadual e municipal. Os textos basilares do Programa, como, por exemplo, “Passo a Passo”, “Rede de Saberes Mais Educação”, “Manual Operacional Educação Integral”, o

tratam como um instrumento na garantia do direito de aprender e não como o direito à educação. Apesar da sutileza na alteração do termo *educação* para *aprender*, há uma mudança discursiva que confere centralidade à aprendizagem. Da mesma maneira, o Programa incentiva a garantia de outros direitos humanos fundamentais.

O ideal da educação integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral, se reconhecem as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009a, p. 6-7).

Ao assumir a tarefa da educação integral, a escola assume também a tarefa de garantir todos os demais direitos constituintes do cidadão enquanto ser humano. As parcerias no Passo a Passo se concretizam não somente por meio de recursos financeiros, tendo em vista que o programa conta com verba específica do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mas também por meio de outros condicionantes, como parcerias externas à escola quanto a espaço físico, oficinas,icineiros, comunidade e família (BRASIL, 2011b). O programa pretende estabelecer uma rede de trabalho para além da escola, envolvendo toda cidade, na perspectiva de uma cidade educadora.

A análise documental oportunizou-me conhecer documentos extremamente bem escritos, com equipe técnica de altíssimo nível formada por profissionais de universidades federais reconhecidas pela excelência acadêmica. Essa característica dos documentos tornou mais complexa a tarefa de encontrar indícios das influências e exigências dos organismos internacionais no PME. Entretanto, as pequenas mudanças discursivas, opções terminológicas e considerações podem levar a descobertas diferentes das registradas de forma textual e, portanto, observáveis em primeiro plano.

O PME possui um expressivo número de textos e documentos de estudo, apoio e orientações para sua implementação na escola, bem como portarias sobre a utilização dos recursos financeiros. O quadro abaixo mostra os documentos disponibilizados no site do Programa em sua ordem cronológica.

Quadro 1 – Documentos do Programa Mais Educação

DOCUMENTOS	REFERÊNCIAS
Muitos Lugares para Aprender, ano 2003.	Documento elaborado pelo Centro de Estudos em Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Fundação Itaú Social e UNICEF. Texto referência que registra princípios e concepções da ação complementar à escola.
Cadernos CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), ano 1, nº 2, 2006.	Caderno produzido pelo CENPEC com objetivo de contribuir na discussão e ampliar o conhecimento sobre a educação integral.
Tecendo Redes, ano 2006.	Seminário Nacional patrocinado pela Fundação Itaú e UNICEF que teve como objetivo o engajamento de toda sociedade brasileira e a mobilização de muitos lugares de aprendizagem na construção de redes capazes de promover a educação integral.
Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007.	Portaria que institui o PME, criada pelo MEC, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.
Bairro-Escola, 2007	Documento produzido pela Associação Cidade-Escola Aprendiz, MEC, UNICEF, Prefeitura de Belo Horizonte e Prefeitura de Nova Iguaçu. Traz a experiência do projeto escola-bairro de Vila Madalena-SP que posteriormente foi expandido para outras cidades. O foco é desenvolver e disseminar experiências pedagógicas que consolidem uma nova cultura do educar que transcenda a escola, mas se associe a ela com o propósito de potencializar todas as oportunidades educativas existentes na comunidade.
Caderno Rede de Aprendizagens, ano 2008b	Pesquisa realizada pela UNICEF, UNDIME, MEC e INEP. Apresenta o resultado de estudo realizado em 37 municípios a partir do Ideb e do contexto socioeconômico dos alunos e das famílias.
Resolução nº 19 de 15 de maio de 2008a	Resolução criada pelo MEC que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e oferece outras providências.
Escola que Protege, ano 2008	Publicação do MEC e UNESCO elaborada como instrumento didático aos participantes de curso de formação com mesmo nome. O programa tem como finalidade promover ações educativas e preventivas para reverter a violência contra crianças e adolescentes.

Manual Programa Mais Educação – Passo a Passo, ano 2009a	Manual criado pelo MEC, apresentando às escolas orientações de como implementar o PME.
Caderno Série Mais Educação -Rede de Saberes Mais Educação –Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, ano 2009d	Caderno criado pelo MEC e destinado a professores e diretores de escolas. Pertence à Série Mais Educação referente aos estudos sobre Projetos Pedagógicos.
Caderno Série Mais Educação - Educação Integral, ano 2009b	Caderno criado pelo MEC, que traz o Texto Referência para o Debate Nacional a cerca da Educação Integral.
Caderno Série Mais Educação - Gestão Intersectorial no Território, ano 2009c	Caderno criado pelo MEC que traz os marcos legais do Programa Mais Educação, as temáticas da Educação Integral e Gestão Intersectorial, a estrutura organizacional e operacional do PME, os projetos e programas ministeriais que compõem o programa e sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.
Centros e museus de ciência do Brasil, ano 2009	Guia produzido pela Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência com levantamento dessas instituições no Brasil.
Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo, ano 2010c	Pesquisa realizada pela UFMG, UFPR, UNIRIO e UNB entre 2008 e 2009, que mapeou as experiências de jornada ampliada no Brasil a partir da metodologia qualitativa.
Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Quantitativo, ano 2010d	Pesquisa realizada pela UFMG, UFPR, UNIRIO e UNB entre 2008 e 2009, que mapeou as experiências de jornada ampliada no Brasil a partir da metodologia quantitativa.
Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada, ano 2011a	Cartilha da Série Mais Educação, lançada pelo MEC no ano de 2011, trazendo orientações de como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem.
Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Mais Educação – PDDE/Integral-2009a/2010b/2011b	Manual criado pelo MEC, nos respectivos anos, que orienta secretarias e escolas sobre os critérios para utilização dos recursos do PDDE/INTEGRAL, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
Educação patrimonial Mais Educação, ano 2012	Manual criado pelo MEC que traz a proposta de Educação Patrimonial no âmbito do Programa Mais Educação.
Educação patrimonial Mais Educação: Manual de aplicação, ano 2013	Manual que apresenta fichas e maneiras práticas de realizar o catálogo do patrimônio cultural da comunidade no âmbito do Programa Mais Educação

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir das publicações disponibilizadas pelo MEC disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119, acesso em: 20/8/2013.

Os documentos disponibilizados no site do Ministério da Educação, referentes ao PME, como podemos verificar a partir do quadro, indicam que a educação integral e a jornada ampliada são temas recorrentes nas políticas educacionais e, por isso, constam na página documentos anteriores à criação oficial do PME. Outro aspecto a ser destacado é que muitos documentos não são necessariamente específicos do PME, mas trazem concepções, princípios e organizações aprovados para o Programa.

3 UMA ANÁLISE ABRANGENTE, DA PROTEÇÃO INTEGRAL AO DIREITO DE APRENDER NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A ARENA DA FORMULAÇÃO

O Programa Mais Educação, instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007, é um dos componentes do Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborado por municípios e estados para o recebimento de transferências voluntárias e assistência técnica do MEC. Seu objetivo é “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007a).

Com base no referencial teórico desse estudo, do ciclo de políticas, (re)construímos a trajetória da política de educação integral presente no PME. A abordagem do ciclo de políticas é um modelo analítico para pesquisar, pensar e compreender políticas educacionais que oferece uma estrutura conceitual, tornando possível construir a trajetória da política desde seu contexto de elaboração até o contexto dos resultados e efeitos.

Pensar como as políticas são formuladas exige um debruçar-se sobre os documentos produzidos a respeito dessa política e as concepções que expressam. Assim, o objetivo deste capítulo é conhecer as concepções de educação e aprendizagem presentes nos textos do PME. A concepção de educação integral do PME está assim expressa na Portaria 17/2007 e referenciada em outros textos como, por exemplo, nos Cadernos Série Mais Educação.

Art. 1º - Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único - O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos

e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2009c, p.14).

Essa concepção expressa nos documentos oficiais é compreendida como parte da arena de produção, considerando que nessa arena já foram realizadas as negociações que se estabelece na arena de influência.

A arena da produção escrita/formulação da política tem uma relação muito próxima com a arena anterior, a arena da influência. Embora a arena da influência retrate mais as concepções ideológicas e dogmáticas, a escrita da política introduz uma linguagem mais fluente e de domínio público geral. Da mesma maneira está sujeita a disputas até a materialização do texto da política.

Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 52).

Mainardes (2006) lembra que os textos são representações da política e precisam ser analisados no seu tempo e local de produção. Da mesma forma, o texto nem sempre é claro e coerente, mas está sujeito a contradições. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE *et alli.*, 1992 *apud* MAINARES, 2006, p. 52).

O PME tem sua origem no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, por sua vez, encontra-se articulado ao Plano de Aceleração e Crescimento (PAC). Entre as várias ações do PDE, encontramos também o plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação¹⁵, criado como um plano estratégico que contempla 28 diretrizes a serem alcançadas por gestores municipais e estaduais.

¹⁵O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica [...] (BRASIL, 2009, p. 13).

Assim, todos esses pactos, planos e compromissos estão presentes na arena da influência e trazem aspectos fundamentais que serão ainda aprofundados.

O PME é instituído com o objetivo de contribuir para a ampliação da jornada escolar rumo à educação integral. Os critérios estabelecidos para a seleção dos municípios participantes no ano de 2008 foram: ter assinado o Compromisso Todos pela Educação, ser capital de um dos estados brasileiros, ser cidade das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, ter escolas municipais ou estaduais com Ideb abaixo de 2.9 (BRASIL, 2009c, p.14) Assim, no ano de 2008, a partir dos critérios acima mencionados, 54 municípios brasileiros receberam o PME. Dessa forma, entendemos que o PME tornou-se uma opção estratégica para a melhoria da qualidade da educação, já que relaciona o desempenho do Ideb como critério importante para receber o Programa.

No atual contexto brasileiro, de amplo acesso das crianças e adolescentes à escola pública, avaliações nacionais têm apontado para o não alcance da aprendizagem nos patamares desejáveis. Tal informação indica aos gestores públicos o grau de complexidade que constitui o **direito à educação** [Grifo meu], considerando que as correlações entre o acesso à escola e as condições de aprendizagem ofertadas nela e em outros espaços ainda não são inteiramente conhecidas (BRASIL, 2009c, p.18).

Como referi anteriormente, a história da Educação Integral no Brasil registra que a universalização do ensino público foi um dos principais desafios educacionais do século passado e das últimas décadas. Esse desafio foi evidenciado com muita ênfase no século XX como um dos motivos para o descrédito das primeiras iniciativas de educação integral no país. Na concepção dos documentos do PME, esse desafio aparece como praticamente resolvido na década de 1990. Entretanto, esse acesso não trouxe a tão prometida mudança que a educação sempre teve como tarefa. Coloca-se em discussão, no atual momento histórico, a qualidade da educação oferecida para todos/as crianças e adolescentes. Os documentos analisados do PME iniciam tratando a educação/educação integral como um instrumento na garantia ao direito à educação como apresenta o excerto acima. Em outros documentos, podemos encontrar outra ênfase, a saber, a do direito de aprender.

O ideal da educação integral traduz a compreensão do **direito de aprender** [Grifo meu] como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral, se reconhecem as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009a, p. 6-7).

Aliado a esses pressupostos de direitos podemos ainda evidenciar que o PME pretende garantir também questões que abarcam o universo do social e da proteção à infância e à juventude e a justificativa para essa garantia se dá pela vulnerabilidade que atinge uma grande parcela da população brasileira, conforme a Portaria do PME.

IV – prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços assistenciais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (MEC, 2007a, p. 2-3).

Nessa mesma perspectiva, Saboya (2012) afirma a partir de análise documental do PME que este apresenta uma política educacional centrada mais nas ações de caráter social e assistencial do que propriamente educacional, como reforça a Portaria 17/2007, artigo 5º.

O Programa Mais Educação será implementado por meio de: [...] III – incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas à formação integral de crianças, adolescentes e jovens (MEC, 2007a, p. 3).

Com base nesse artigo e na leitura dos “considerandos” da mesma Portaria (2007a), ratifica-se esse destaque à proteção integral como podemos conferir.

CONSIDERANDO que o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade;

CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos;

CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto;

CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO que o artigo 217 da Constituição Federal, define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens;

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a corresponsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local;

CONSIDERANDO o reconhecimento, por parte do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, do papel das atividades pedagógicas e socioeducativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes; e socioeducativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes; e

CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento (*s.p.*).

Com base nos “considerandos” acima, podemos compreender os aspectos que levam o governo federal a instituir um programa de educação integral. A escola

passa a ser a guardiã privilegiada de **todos os direitos** conferidos às crianças e aos adolescentes pelo Estatuto da Criança e Adolescente e estabelece-se como uma grande potencializadora da diminuição das desigualdades sociais e da pobreza. Nesse ponto surgem muitas questões que precisam ser discutidas: (a) cabe questionar se a escola deve ser essa guardiã. A escola é o local em que os direitos das crianças e adolescentes, sem dúvida, devem ser assegurados, porém que ela seja a grande e talvez a única instituição promotora de justiça social é um debate que precisa ser aprofundado. (b) Outro aspecto a ser considerado é que, se a escola tem a função de viabilizar todos os demais direitos, o foco do direito à educação ou à aprendizagem, como enfatizam os documentos, torna-se apenas mais um entre todos os outros. Ocorre, assim, que o PME atende a uma multiplicidade de metas e não unicamente a um foco, como propõem as metas do Compromisso Todos pela Educação, a saber, a aprendizagem. (c) Levanta-se, paralelamente, outra problemática: quem são as crianças hoje atendidas pelo PME? Historicamente, a premissa utilizada pelo poder público para programas federais no que se refere ao atendimento tem se dado da seguinte forma: como não há possibilidade de atender a todos, devem-se atender os sujeitos que se encontram em maior vulnerabilidade. Será que as crianças que tem maior necessidade e estão em situação de vulnerabilidade são as crianças atendidas pelo PME? Algumas dessas questões serão enfocadas no contexto da prática, a partir dos discursos dos gestores e professores.

Já no Decreto nº 7083/2010, do mesmo ano, as finalidades do PME são redimensionadas para apenas uma, enfatizando que o PME é um programa destinado à educação, portanto, com o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender. A finalidade do PME apresentada no Decreto nº 7.083/10, em seu Art. 1º é a seguinte: “Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010a, p. 1).

Dessa forma, nos documentos disponibilizados pelo MEC, no site do PME, transparece uma reunião de objetivos e finalidades políticas que necessitam ser rearranjadas de forma coerente. Há diversos documentos que não foram produzidos especificamente para ou pelo PME; entretanto, esses documentos estão lá por expressarem compromissos do governo com determinados grupos, organizações ou

organismos internacionais. Nessa perspectiva, um bom exemplo desses arranjos é o documento Redes de Aprendizagem: Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender (2008).

Um dos aspectos desenvolvidos na análise de políticas é a distinção entre *política como texto* e a *política como discurso*. A política como texto tem base na teoria literária e trabalha com a ideia de representações sobre o texto. Assim, o texto terá uma pluralidade de conceitos, tantos quantos forem seus leitores.

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES, 2006, p. 53).

A política como discurso parte do princípio de que os discursos possuem significados, palavras, frases, em que certas estruturas ou intenções de pensamentos são construídas. Nesse sentido, a política como discurso tem o objetivo de distribuir vozes e estabelecer o que é permitido pensar, criando um *regime de verdades*, como propõe Foucault, no qual alguns discursos terão mais legitimidade que outros.

Tanto a política como texto quanto a política como discurso são formas de análise dos textos na sua arena de produção e são complementares, cada um com sua própria ênfase. Para Ball, “ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses” (BALL, 1993 *apud* MAINARDES, 2006, p. 54).

Nessa perspectiva, foi realizada a análise do documento Rede de Aprendizagens, que é o resultado de pesquisa empreendida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essa pesquisa tem como objetivo apresentar os resultados de um estudo realizado em 37 redes municipais, selecionadas a partir do Ideb e do contexto socioeconômico dos alunos e de suas famílias, das boas práticas na garantia do direito de aprender.

O documento está estruturado em seis partes: (1) **A metodologia da pesquisa**; (2) **Introdução**: Mais do que um conjunto de escolas, uma rede de aprendizagem; (3) **Os dez pontos básicos**: A construção da aprendizagem: principais fundamentos para uma base sólida; (4) **Fatores de sucesso importantes, mas menos mencionados**: Outros aspectos para garantia da aprendizagem; (5) **Desafios**: Superar obstáculos avançar nas conquistas; (6) **Anexos**: Um raio X das redes municipais analisadas.

Abaixo, estão sistematizados os tópicos e a ênfase dada por cada um deles na parte 3 do documento, a qual contém o maior número de páginas, explicações e exemplos de boas práticas para a aprendizagem.

Quadro 2- Documento Rede de Aprendizagens (2008b)

OS DEZ PONTOS BÁSICOS	ÊNFASE DA MENSAGEM
(1) Aprendizagem: o foco que alinha toda a rede	Gestão centrada na aprendizagem ; Compromisso com cada um dos alunos e alunas: garantindo seu direito de aprender.
(2) Gestão com consciência e práticas de rede	Gestão participativa envolvendo a rede a partir de diagnóstico, avaliação, planejamento. Papel de destaque aos dirigentes municipais no monitoramento das metas a atingir.
(3) Planejamento solidário	Envolver todos os professores na discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico. Realizar sistematicamente planejamentos em rede, compartilhando e oportunizando trocas. A grande maioria das redes baseia seu plano estratégico no PDE.
(4) Avaliação: ferramenta da aprendizagem	Os professores das redes não temem a avaliação. Estabelecimento de uma cultura da avaliação. Prática de avaliações para além da Prova Brasil com consultorias externas privadas. Reconhecimento da importância das avaliações realizadas pelo INEP. Professor também é posto à prova
(5) O valor do professor	O professor é o principal responsável pelo sucesso das redes. É a ele que pais e alunos atribuem a responsabilidade direta pelos bons resultados alcançados pela escola. Compromisso do professor com o aluno. É importante valorizar o mérito do professor –premiação.

(6) Compromisso com a formação	“Se os alunos vão bem é porque a professora ensina bem” (p.47). A formação é considerada como um fator relevante para bons índices de aprendizagem. Valorização da formação tanto inicial quanto continuada.
(7) A valorização da leitura	A leitura é um aspecto fundamental com prioridade nos primeiros anos do Ensino fundamental. Os municípios desenvolvem vários projetos com esse fim.
(8) Um a um nenhum a menos	Crença na capacidade de toda criança de aprender. Combate à repetência como propõe o PDE a partir de práticas que respeitem o tempo de aprender de cada um. Monitoramento e atendimento individualizado de cada criança.
(9) Atividades complementares fazem a diferença	A escola como articuladora de muitas outras oportunidades de aprendizagem. Ampliação do tempo de permanência na escola com atividades variadas, desenvolvidas por meio de parcerias.
(10) Parceiros da aprendizagem	Abertura de portas para atores externos às redes. Foram detectados quatro tipos de articulação: com setor privado, com universidades, com organizações não governamentais, e com órgãos do setor público. As Secretárias municipais têm o papel de organizar e mobilizar a comunidade e as empresas privadas a apoiar a educação do município.

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora.

Os dez pontos elencados no quadro acima podem ser relacionados diretamente com as metas do TPE e das políticas gerenciais. Mesmo que o TPE não participe da organização da pesquisa, suas 28 diretrizes¹⁶ e cinco principais metas¹⁷ estão presentes e alinhadas com todos os pontos acima mencionados.

Tiradentes *et alli.* (2011), em análise da atuação dos Organismos Internacionais, em particular do Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), afirmam que sua atuação no Brasil se dá “através da prescrição organizada de documentos voltados para recomendação de “Boas Práticas”

¹⁶As 28 metas do TPE estão disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf, acesso em: 22 de jul. 2013.

¹⁷As cinco principais metas estão disponíveis em : <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/as-5-metas/>, acesso em: 22 de jul. 2013.

justificados por uma proposta de “maior qualidade” para educação” (p.3). Essas recomendações visam a criar um consenso universal e naturalizar discursos.

No documento analisado, a aprendizagem aparece como responsabilidade de professores e diretores. De maneira quase geral, encontramos falas de que antes do foco na aprendizagem, escola, professores, alunos e pais estavam sem rumo e que isso tudo muda a partir do estabelecimento de metas claras a serem alcançadas. A aprendizagem é medida de maneira enfática nos resultados das avaliações nacionais, e as boas secretarias de educação, boas escolas, bons professores são aqueles que não têm medo das avaliações. Essas prescrições estão em todo o documento Rede de Aprendizagem (2008b) e estabelecem o discurso oficial sobre o aprender e a aprendizagem.

A mudança discursiva do direito à educação para o direito de aprender pode ser percebida em outros documentos. Registramos um enfraquecimento do termo discursivo: direito à educação para o fortalecimento do termo direito a aprender. Essa mudança analisada pode ser compreendida a partir da arena da influência com fortes reflexos na arena da formulação.

Os documentos produzidos exclusivamente para o PME como, por exemplo, “Passo a Passo”, “Rede de Saberes Mais Educação”, “Manual Operacional Educação Integral”, são documentos produzidos por especialistas na sua grande maioria por universidades ou institutos com história de trabalho com educação popular. Nesses documentos, é possível conferir uma unidade nas concepções de educação integral, baseada nas experiências de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. Há uma expressa identificação e valorização dos saberes populares e incentivo da parceria entre escola-bairro-comunidade.

A Educação Comunitária acontece no momento em que a escola e a comunidade verdadeiramente se encontram, se fundem e se confundem. Quando os limites entre esses dois mundos, antes muito apartados, já não são tão visíveis. Objetivos comuns, complementação de papéis, confluência de identidade, todos em torno de um objetivo. O encontro tem caráter transformador. A educação torna-se comunitária e a comunidade torna-se educadora. Os temas que mobilizam a comunidade transformam o currículo e tornam-se objeto de estudo na sala de aula. As ações pedagógicas transformam o cotidiano e são incorporadas pela comunidade (BRASIL, 2007b, p.21).

Assim, os documentos registram vários discursos, os quais, a partir dessa pesquisa, puderam ser investigados e conhecidos. Quais desses discursos dos documentos chegam com maior ênfase e são (re)apropriados na arena da prática? Registra-se que o processo de produção do texto escrito não é o processo final da política, mas insere-se na mesma perspectiva dinâmica do ciclo de políticas. A partir da produção do texto, outros movimentos são iniciados na arena da prática pelos atores que colocarão a política em movimento com *efeitos e consequências*.

Por isso é essencial para esta pesquisa a análise dos textos do PME na sua dimensão discursiva, estabelecendo influências, formulação e (re)apropriação na arena da prática.

3.1 O Programa Mais Educação, o direito de aprender e as avaliações em larga escala: Uma relação desconexa?

Aparentemente os três pontos deste subtítulo parecem não apresentar conexão, parecem sim desconexos, porém a partir da análise dos documentos do PME e das trilhas encontradas nas arenas da influência e da formulação, juntamente com as dos discursos dos gestores e professores, essa relação se fez presente nesta pesquisa. As conexões foram surgindo à medida que as relações foram arranjadas nessa perspectiva, como pretendo demonstrar.

No bojo das políticas educacionais dos anos de 1990 e da política neoliberal, adentram, com força, em diversos países, inclusive no Brasil, as avaliações de larga escala. Como afirma Werle (2010), “a avaliação em larga escala no Brasil se desenvolve num quadro panorâmico mundial de disseminação de tais mecanismos, uma contaminação propiciada por organismos internacionais e projetos internacionais”(p.26). Antes disso, já existiam iniciativas de avaliações nacionais, porém não na forma orgânica.

A justificativa para a realização de tais avaliações é sempre a de verificar a qualidade da educação, seus limites e possibilidades. Como a avaliação é parte integrante de qualquer processo educativo, seus críticos muitas vezes são interpretados como conservadores e contrários a avanços. O tema suscita defesas e críticas: defesa dos que acreditam que a avaliação mostra a realidade da má

qualidade do ensino nas escolas; e críticas no que tange às interferências externas e possibilidade de “responsabilização” de apenas alguns setores, como exemplo, os professores.

As novas inquietações não estão vinculadas a filosofias pedagógicas, mas a políticas internacionais advindas do projeto de globalização: através de mecanismos legais, avaliando a educação desde o nível básico até o superior, tais mecanismos integram políticas e práticas de avaliação de larga escala, cujas repercussões colocam toda ênfase nos resultados, em detrimento da reflexão sobre o cotidiano dos processos de ensino e aprendizagem (FISCHER, 2010, p.38).

As avaliações de larga escala aparecem, no discurso oficial e nos documentos, como uma forma de controle e medição para um acompanhamento da sociedade em relação à qualidade da educação. Muitos estudos como os de Souza e Oliveira (2003), Esquinsane (2010) e Freitas (2007) têm comprovado que a avaliação de larga escala e o Ideb têm servido para comparativos entre escolas, redes e sistemas com diferentes realidades, muitas vezes, gerando *rankings* e acirrando a competição entre instâncias educativas. Transfere-se, dessa forma, a proposta de mercado presente na sociedade para o âmbito da educação.

Como pudemos verificar, no caso específico do PME, as políticas educacionais também têm sido pautadas e direcionadas a partir do Ideb. Os municípios prioritários que receberam o Programa em 2008 foram escolhidos com base no baixo Ideb, confirmando a relação entre o índice e o recebimento de políticas e recursos financeiros.

Outra crítica procedente é a ênfase dada a determinados componentes curriculares, neste caso o português e a matemática, em detrimento dos demais. Cria-se, dessa maneira, um estreitamento, como se a qualidade estivesse relacionada somente a habilidades e competências ligadas aos dois componentes em questão. A própria noção de competências e habilidades é questionada como se fosse uma aquisição de conhecimentos de ordem prática e atendesse às necessidades do novo trabalhador no capitalismo flexível, como teoriza Sennet (2001). Os resultados dessas avaliações *criam* uma concepção de que tudo vai mal.

Muitas são as críticas aos resultados e à metodologia do SAEB. O próprio Ministério reconhece que o SAEB não responde a todas as necessidades de informação, não apreende toda a diversidade e singularidade das escolas e sistemas de ensino, não abarca todos os requisitos necessários para apurar a qualidade e não dá conta do avanço da qualidade do(s) sistema(s) educacional(is) (WERLE, 2010, p. 28).

Mesmo com o reconhecimento de que a metodologia das avaliações em larga escala tem problemas, o fato de elas terem recebido um grande investimento por parte do governo federal e seus impactos a longo prazo também parecem ser pouco discutidos ou estudados. As avaliações acabaram sendo naturalizadas pelas redes de ensino e assimiladas como um “mal necessário”.

As ênfases em português e matemática da Prova Brasil reaparecem nas oficinas de letramento e matemática do PME. Essa é uma iniciativa interessante, apesar de reducionista, mas é preciso considerar que nem sempre os alunos que participam do PME são os estudantes que realmente têm problemas ou dificuldades de aprendizagem na sala de aula do turno inverso. Verifica-se com muita frequência que os estudantes atingidos pelo PME geralmente não são os que se encontram em vulnerabilidade e que na grande maioria dos casos têm um bom comportamento na sala de aula regular. Nesse sentido, encontramos um problema crucial do PME que o torna na sua origem um programa excludente, pois não foi pensado para o atendimento de todos os estudantes.

Uma referência importante, nesse contexto, que trouxe novos elementos à questão, além de reforçar o estreitamento das avaliações de larga escala, são os argumentos apresentados pela pesquisadora norte-americana Diane Ravitch. Em seu livro *Vida e morte do grande sistema escolar norte-americano*, Ravitch (2011) discorre sobre a política norte-americana, que, nos últimos anos, privilegiou as avaliações padronizadas. A partir das testagens¹⁸, as políticas americanas desdobraram-se em várias outras, como a responsabilização, a escolha escolar e a centralidade da gestão. Em seu trabalho, a autora levanta exemplos concretos de como a ênfase nos testes pode levar as escolas a preparar os estudantes unicamente para responder-lhes, deixando de lado outros aspectos tão ou mais importantes que os testados.

¹⁸Termo utilizado pela autora (RAVITCH, 2011).

As nossas escolas não melhorarão se nós valorizarmos apenas o que os testes mensuram. Os testes que nós temos hoje proporcionam informações úteis sobre o progresso dos estudantes em leitura e matemática, mas eles não podem mensurar o que mais importa na educação. Nem tudo o que importa pode ser quantificado. O que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado, como a habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente. Se nós não valorizarmos os nossos individualismos, perderemos o espírito de inovação, imaginação, investigação e divergência que tem contribuído poderosamente para o sucesso da nossa sociedade em muitos diferentes campos (RAVITCH, 2011, p. 252).

Ainda assim, mesmo com esses alertas, uma das grandes tendências do momento, estabelecida pelo *Compromisso Todos pela Educação*, a partir da máxima discursiva do “direito de aprender”, são as avaliações de larga escala. Shiroma, Garcia e Campos (2011) registram uma mudança no discurso dos empresários dos anos de 1990 para os defendidos pelo *Todos pela Educação*. Se antes o discurso era da qualidade total, agora ele é reapropriado e utilizado de modo a contemplar até seus críticos como uma garantia de direito, nesse caso o direito à educação, ou seja, reatualizado como o direito ao aprender. O compromisso reforça a necessidade de controle das ações para colocar a educação no movimento de melhoria, além de evitar desperdícios de recursos e problemas ao país.

Essa inflexão discursiva indica uma apropriação, por parte do discurso empresarial e governamental, das críticas da década anterior diante da política expansionista de FHC de que não bastava garantir o acesso. Para que o direito à educação fosse efetivado era preciso assegurar a permanência com qualidade. A grande diferença reside no fato de que a qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através de rendimentos e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, p.238).

Nessa mesma perspectiva, Werle (2011) registra que as avaliações em larga escala no Brasil foram apresentando transformações desde 1988, quando iniciaram as primeiras tentativas de criar uma avaliação nacional. Esse sistema foi reforçado a partir de 2005 como um instrumento que enfatiza a comparação entre as várias instituições do sistema educacional.

Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados (WERLE, 2011, p. 790).

Nos últimos anos, assistimos ao aprofundamento de políticas gerencialistas na política educacional brasileira com respeito à gestão escolar, tais como, por exemplo, o PDE-escola, o PAR (Plano de Ações Articuladas), os Cursos de aperfeiçoamento em gestão como o Escola de Gestores e o PRADIME (Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação), bem como vários outros. Segundo Gerwitz e Ball (2011) é possível delinear dois tipos ideais de discurso sobre a gestão escolar – “bem-estar social” e “novo gerencialismo”.

Para compreender esses dois tipos de discurso sobre gestão escolar, precisamos entender as profundas mudanças que temos vivenciado quanto à forma de organização do Estado. No último período do século XX, foi construída a ideia de uma reorganização ou redefinição de funções ou objetivos do Estado na superação do estado de bem-estar social - *Welfare* (HYOLITO, 2005). Essa reconfiguração é apresentada como consequência da globalização, da expansão do mercado e da articulação de uma aliança conservadora com o intuito de construir um estado neoliberal e gerencialista.

Em Clarke e Newman (1997) identificamos as alterações produzidas no contexto europeu até o esfacelamento do estado de bem-estar social segundo três princípios: político-econômico, social e organizacional. Esse modelo de estado foi muito criticado após a crise dos anos de 1970, período também denominado como de crise de acumulação capitalista. Em Apple (2000) encontramos explicações sobre os motivos da crise a partir dos anos de 1970 nos Estados Unidos.

Nesse sentido, e com base no discurso de reestruturação do Estado, Apple (2000 e 2001) tem insistido em que os argumentos utilizados pelos conservadores e neoliberais estão ancorados em situações concretas e discursos coerentes que acabam de alguma forma criando um senso comum sobre o que é o estado, a economia, o mercado etc. É nesse cenário que se desenvolvem as teorias que embasam esse novo contexto: o neoliberalismo, terceira via e globalização. Todas elas embasadas na concepção gerencialista de gerir o Estado.

O gerencialismo pode ser assim conceituado:

A ideologia que dá sentido à prática da organização do poder como dispersivo. O gerencialismo procura ativamente distribuir responsabilidades, aumentando a sua abrangência através de corporações e indivíduos. Estabelece-se como uma promessa de transparência dentro de um campo complexo de tomada de decisões. Ele está comprometido com a produção de eficácia na realização de seus objetivos, de forma superordenada. Gerencialismo representa o cimento que pode unir essa forma de dispersão de organização do Estado e, na sua orientação para o cliente, afirma ser capaz de representar um anúncio de serviço público individualizado. O gerencialismo promete fornecer a disciplina necessária para que as organizações sejam eficientes, particularmente em relação às políticas de bem-estar, sendo que cada indivíduo tem a capacidade de escolher de forma livre. Essas promessas articulam uma nova base para apreciação de um novo gerencialismo: a liberdade de fazer a coisa certa (CLARKE e NEWMAN, 1997, p.30).

A partir dessa conceituação de gerencialismo, é possível estabelecer com clareza suas bases de atuação: (1) como dispersão do poder agora atribuído as diversas instâncias, (2) transparência no governo, crítica feita ao modelo burocrático, (3) estabelecimento de metas gerando uma ideia de eficácia, (4) redução dos gastos públicos, criando um modelo de avaliação por desempenho.

A análise do estado de bem-estar social segundo a ótica neoliberal comprovou a necessidade de alterações na reorganização do estado. Criou-se, dessa forma, o consenso de que o que é público não é bom e assim precisa ser reformado de acordo com os princípios das organizações privadas. A ideia corrente de que o setor privado é mais eficiente e mais bem gerido, é enfatizada e ganha força no contexto de crise do capitalismo, como já mencionado. Estabelece-se então, nessa lógica, a parceria público-privado tão comum nas diversas esferas da sociedade, incluindo a educação.

Sobre a reconfiguração do estado e de seus novos contornos, os estudos em torno do neoliberalismo e do estado gerencial definem novas demandas para o setor do trabalho. Nesse contexto, o setor educacional como responsável pela formação do novo trabalhador tem um papel fundamental. Como sinaliza Carvalho (2007 p.1), “o campo da educação tornou-se, para o capital, estratégico, tendo em vista as necessidades postas pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia”. Registra, dessa forma, a organização dos empresários brasileiros na coordenação do discurso da necessidade de reformas no sistema educacional. A educação passa a ser referida como *locus* privilegiado e capaz de realizar as mudanças sociais. O discurso da

garantia da qualidade da educação, da formação de um cidadão crítico e de um trabalhador qualificado dominam o cenário nos anos de 1990.

Nessa perspectiva, como já referenciado, é criado, em 2005, o movimento Todos Pela Educação por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para pensar sobre a realidade da educação brasileira no atual momento do capitalismo (Martins, 2009). Diante da constatação da baixa qualidade da educação oferecida e que não vinha ao encontro das necessidades competitivas do Brasil em nível internacional, criou-se o movimento com a intenção de mobilizar a sociedade brasileira e impulsionar a qualidade da educação.

A capacidade de “aprender a aprender” remete a diversos desdobramentos, os quais trazem indícios de uma “determinação” derivada da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990) e do *Relatório Jacques Delors* (1996).

O novo mandato para a educação – o que é desejável que o sistema educacional deveria fazer – cada vez mais privilegia a competitividade econômica global, a aprendizagem pela vida toda, a educação para a economia embasada no conhecimento e na educação como uma indústria de exportação. Os recursos (humanos e fiscais) para a educação enfatizam a eficiência, a efetividade, a responsabilização e a auditabilidade (ROBERTSON; DALE, 2011, p.348).

Como característica do estado gerencial, as políticas que antes eram executadas sob sua responsabilidade passam a outros setores ou a serem compartilhadas com a iniciativa privada e assim temos o nascimento do Estado avaliador. Assim, o Estado passa a concentrar seus esforços no monitoramento e avaliação das políticas sociais, que agora não são mais executadas por ele. Em vista disso, foca-se nos resultados educacionais que são verificados a partir de avaliações em larga escala.

A partir do projeto *Indicators of Educational Systems*, a OCDE estabeleceu uma importante base de dados sobre os países. Segundo Teodoro (2011), mais importantes ainda são as prioridades futuras apresentadas para esse projeto, o qual constitui uma autêntica agenda global.

Os efeitos concretos desse projeto estão presentes nas políticas educativas de diferentes países membros ou associados da OCDE desde a década de 1990.

Essa agenda global baseia-se sobretudo na comparação e na competição dos sistemas educativos, criando *rankings* internacionais.

Os grandes inquéritos internacionais como o TIMSS, o Pisa, o Pirls, ou o novel Talis (e, em alguns países, replicados no plano nacional), e sua permanente comparação em relatórios e estudos internacionais (e nacionais), pouco (ou nada) preocupados com os contextos sócio-históricos geradores desses resultados, tornam-se uma das principais tecnologias de governação. Seu papel é fornecer evidências para a ação política governativa, remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação (TEODORO, 2011, p. 100-101).

Essa é a principal estratégia das políticas neoliberais, cuja política estrutura-se nas evidências apontadas pela *expertise* dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil associada à livre democracia. A agenda globalizante está associada principalmente a criação e ao monitoramento desses indicadores das avaliações em larga escala.

Voltando para a influência das políticas neoliberais gerencialistas na gestão da escola, Gerwitz e Ball (2011) registram que existem aspectos bem identificáveis referentes à gestão escolar – “bem-estar social” e “novo gerencialismo” para diferenciar as duas vertentes. As principais características da gestão do *Estado de Bem-Estar Social* são um sistema de valores voltados ao serviço público, decisões guiadas por princípios como igualdade, assistência, justiça social, ênfase nas relações coletivas com os funcionários por meio dos sindicatos, gestão consultiva, que utiliza uma racionalidade substantiva e privilegia a cooperação. As características da gestão *Novo Gerencialismo* centram-se no sistema de valores orientados ao cliente, decisões instrumentalistas guiadas por eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade, ênfase nas relações individuais mediante a marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerência de qualidade total e gerência de recursos humanos, gestão autoritária, que utiliza uma racionalidade técnica e privilegia a competição (GERWITZ; BALL, 2011, p.200).

Os programas federais de gestão educacional têm baseado seus programas na vertente gerencialista, como confirmam os estudos de Esquinsane (2010), Martins (2009), Souza e Oliveira (2003).

A escola como instituição precisa focar nos seus resultados; todas as políticas giram nessa órbita. Não é diferente com o PME, que conta com um professor para gerenciar os aspectos administrativos e pedagógicos, o qual acaba funcionando como um gerente desse Programa, selecionando oficinairos, controlando horários, estrutura física e recursos financeiros.

Outra questão que se coloca vem a ser sob quais referências curriculares estão assentadas as avaliações. Se os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma indicação e não uma obrigatoriedade, não estamos tratando de uma indução curricular? Como esse currículo avaliado se articula com o PME?

Nessa mesma perspectiva, o Programa Mais Educação aparece como uma peça nessa engrenagem, na qual o discurso é de educação integral em tempo integral. Se a qualidade está sob os holofotes, o PME surge como um programa na garantia desse direito de aprender a partir de atividades diferenciadas. Como essas atividades diferenciadas auxiliam na qualidade da educação, sendo que os professores e oficinairos não se encontram em nenhum momento para discutir questões pedagógicas e administrativas da escola?

Assim, podemos concluir que a “bonita” proposta do PME está atrelada ao ideal da melhoria da qualidade da educação focada nos resultados e dessa forma conectada às avaliações em larga escala.

4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO E SEUS DISCURSOS: OS GESTORES E PROFESSORES

Neste capítulo, desenvolvo a análise dos discursos sobre o PME na Rede Municipal de São Leopoldo a partir do estudo de caso em uma escola periférica da cidade. A análise foi baseada em entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e professores a respeito do PME.

4.1 O PME na Rede Municipal de São Leopoldo

Para uma melhor compreensão da realidade do município de São Leopoldo, é necessário situá-lo em seu contexto. São Leopoldo se encontra na região metropolitana da grande Porto Alegre, tendo uma área de 102.738 km. A cidade conta com uma população de aproximadamente 214.087 habitantes e sua economia está centrada principalmente no setor de indústrias e serviços.¹⁹ A Rede Municipal de Educação de São Leopoldo conta com 36 escolas de Ensino Fundamental (EF), 20 com EF completo e 16 com EF incompleto, 10 de Educação Infantil (EI), 1 escola de Artes, além de escolas de EI conveniadas.²⁰

O PME estabeleceu-se na Rede Municipal de São Leopoldo em 2009 a partir da adesão ao Compromisso Todos Pela Educação e da possibilidade de implantação via Governo Federal.

As atividades tiveram início em 2009, com a participação de 16 escolas, beneficiando 2.072 estudantes dos segundos anos das séries iniciais do

¹⁹Dados do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=431870>, acesso em: 21/8/ 2013.

²⁰Dados da Prefeitura Municipal de São Leopoldo: https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show_page.asp?user=&id_CONTEUDO=114&codID_CAT=1&imgCAT=&id_SERVICO=&ID_LINK_PAI=27&categoria=%3Cb%3ESecretarias%3C/b%3E, acesso em 21/8/ 2013.

Segundo dados da SMED de São Leopoldo, desde 2009 foram beneficiados em torno 15,5 mil estudantes no PME.

FIGURA 2 – Fotos atividades



FONTE: Portal da SMED, acesso em 10/12/ 2012.

Em material específico da Coordenação Municipal do PME está expresso: *Em São Leopoldo, o Programa é uma construção coletiva, envolvendo todos os atores, buscando a qualidade na educação e na aprendizagem dos estudantes* (SILVA, 2011).

4.2 O PME na escola em foco

Essa pesquisa utiliza a metodologia de estudo de caso, que para compreender e identificar como os discursos sobre o PME aprendizagem são (re)apropriados na arena da prática por gestores e professores.

O estudo de caso, propõe Triviños (2001, p. 74), “é um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Sua origem está na sociologia e na antropologia, no final do século XIX e início do século XX; na educação, aparece em manuais de metodologia de pesquisa nas décadas de 1960 e 1970. O estudo de caso foi utilizado primeiramente com a intenção de exploração inicial, para servir de base para estudos futuros, sendo, assim, considerado um estudo experimental. Essa visão foi ressignificada e hoje é concebido como um estudo que tem um valor por si mesmo.

Podemos considerar características do estudo de caso a particularidade, a descrição, a heurística e a indução (ANDRÉ, 2005). Particularidade é a característica de o estudo focalizar uma situação ou fenômeno particular. A descrição consiste numa representação densa do fenômeno observado, de forma que os dados são expressos em palavras, imagens, citações e figuras. No que se refere à heurística, o estudo de um caso ilumina a compreensão de outros aspectos e significados do fenômeno estudado. E, por fim, a indução baseia-se na ideia da lógica indutiva, ou seja, na descoberta de novas relações, conceitos e compreensão, mais do que na verificação de hipóteses. Nesse sentido, o estudo de caso busca compreender o complexo processo que se estabelece a partir de um caso singular.

Este estudo singular foi realizado em uma escola situada na periferia do município de São Leopoldo, região metropolitana da grande Porto Alegre/RS, fundada em 1990, e que atende, em 2012, estudantes do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental (EF), PME²¹, Escola Aberta, além de EJA noturna e turmas do Projeto Seguindo em Frente²². Sua construção foi resultado de intensa mobilização da comunidade que necessitava atender à demanda de vagas para seus filhos. Após a chegada dos primeiros moradores, estes sentiram a necessidade de acesso a uma escola mais próxima e com vagas suficientes para seus filhos. Além disso, a região era exposta a enchentes, em que os moradores eram obrigados a recorrer a botes e barcos para levar as crianças à escola. Assim, a comunidade, através de sua Associação de Moradores, colaborou com a mão de obra para a construção da escola, e a Prefeitura forneceu o material. As condições físicas da instituição,

²¹A escola atende no PME, no corrente ano, um total de 514 estudantes. (SÃO LEOPOLDO, 2012).

²² Projeto piloto, vinculado a SMED, que tem por objetivo corrigir o fluxo escolar, adequando a série à idade correspondente de cada estudante. A escola conta, em 2012, com 4 turmas (2 turmas de nível correspondente aos anos iniciais do EF e 2 turmas de nível 4 correspondente aos anos finais do EF) desse projeto.

durante longo tempo, foram precárias. Entretanto, para atender à grande demanda de estudantes, sua área física acabou sendo gradativamente ampliada.

Além da intensa participação comunitária na trajetória dessa escola, outro aspecto relevante são seus resultados referentes ao Ideb. Essa instituição foi a que registrou índices mais baixos em 2005 e 2009 no município, tanto nos anos iniciais quanto nos finais do EF. Entretanto, houve um salto considerável na última avaliação, feita em 2011.

Tabela 1 – Ideb séries/anos iniciais

Ideb observado series/anos iniciais			
2005	2007	2009	2011
3.5	3.4	3.8	4.4

FONTE: www.ideb.inep.gov.br/resultado, acesso em 12/10/2013

Tabela 2 – Ideb séries/anos finais

Ideb observado series/anos finais			
2005	2007	2009	2011
2.8	2.9	2.9	4.2

FONTE: www.ideb.inep.gov.br/resultado, acesso em 12/10/2013

Nesse sentido, tornou-se importante para o meu estudo o contexto em todos os seus aspectos. Escutar os gestores e professores contribuiu para identificar aspectos que influenciaram os resultados, bem como a relação deles com o PME.

Assim, este é um estudo de caso instrumental, como caracterizado por André (2005). O fenômeno em si não é a escola, mas os insights que o estudo exaustivo de uma unidade pode trazer para o entendimento de modos de apropriação pelos gestores e professores dos discursos sobre a aprendizagem contidos no ideário do PME pelos atores da escola em questão. Dessa forma, a pesquisa qualitativa não pretende quantificar os resultados dos fenômenos, por isso sua amostra é considerada uma referência, como o caso do estudo de uma escola.

[...] porque na pesquisa qualitativa não interessa, de maneira fundamental, quantificar os resultados; e se ela estabelece um tipo de medida dos fenômenos, essa quantificação do fenômeno é simplesmente considerada como auxiliar dos processos de descrição e de interpretação dos traços que apresenta a informação (TRIVIÑOS, 2001, p. 83).

No mesmo sentido, a pesquisa qualitativa não tem a intenção de generalizar os resultados de seus estudos. Ela pretende obter ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre os participantes do estudo que são selecionados por amostragem, tipologia e representação qualitativa. Portanto, os critérios para a escolha da amostra são definidos a partir do problema de pesquisa e dos objetivos definidos para cada estudo.

No caso deste estudo, constituíram o grupo de atores os gestores escolares e os professores que têm em suas salas de aula estudantes que participam do Programa Mais Educação, além da professora coordenadora do PME na escola. A partir dos discursos por eles produzidos, identifiquei evidências para compreender como se estabeleceu a (re)contextualização dos textos oficiais e das diretrizes do PME para a arena da prática, no caso concreto dessa escola, e as relações que esses atores identificam entre as ações do PME e os processos de aprendizagem dos estudantes.

[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

A coleta de dados foi realizada a partir da análise de documentos da escola e documentos que instituem a política do Programa Mais Educação e de entrevista semiestruturada com os atores que colaboraram com meu estudo.

[...] sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações.

Nesse sentido, talvez sejam a *entrevista semiestruturada*, a *entrevista aberta ou livre*, o *questionário aberto*, a *observação livre*, o *método clínico* e o *método da análise de conteúdo* os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Entendo que os atores sociais, professores e gestores, têm participação ativa na dinâmica da vida e da organização escolar. Portanto, escutá-los foi a condição principal para compreensão dos processos de (re)contextualização de políticas educacionais em geral e das diretrizes do PME em particular.

Participaram desse estudo quatro membros da equipe gestora da escola e oito professores, sendo um desses a professora coordenadora do PME na escola. Entre os gestores temos um homem e três mulheres, que estão na escola, respectivamente, 21 anos, 20 anos, 8 anos e 4 anos. Entre os professores, contamos com a participação de oito mulheres, e o tempo de trabalho na escola varia entre 13 anos (1 professora), 10 anos (3 professoras), 5 anos (1 professora) e 2 anos (2 professoras). Esses professores foram selecionados por trabalharem com estudantes que participam das atividades do Programa e por se disporem a realizar a entrevista. Alguns professores consultados preferiram não participar por entender que não poderiam contribuir com o tema. Os professores entrevistados atuam nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. A escola conta com estudantes de todas os anos/séries no Programa a partir do 2.º ano do EF. A maior dificuldade na realização das entrevistas foi encontrar um local adequado no ambiente da escola para a conversa. Durante esse processo de entrevistas, houve vários momentos de cortes e interrupções, porém não foi possível combinar um outro local ou momento para esse trabalho, pois os entrevistados colocavam o acúmulo de trabalho e a correria do dia-a-dia como uma dificuldade para participar do estudo. Acredito que pesquisar no contexto da escola é também entrar na sua dinâmica e compreender as dificuldades concretas dessa arena.

4.3 Os discursos sobre o PME e a aprendizagem

Nesta dissertação, a abordagem utilizada para a análise dos discursos é a de

linha francesa que teve seus fundamentos epistemológicos formulados por Michel Pêcheux. A AD trabalha

Com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada sociedade. Levando em conta o homem na história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (ORLANDI, 2000, p. 16).

Assim, esse sujeito é compreendido na sua dimensão humana (psicanalítica) perpassado por ideologias (marxismo), e conseqüentemente, é no discurso (linguística) que se observa a relação entre língua e ideologia na produção de sentidos. Nos estudos linguísticos, não se separam forma e conteúdo, mas realiza-se um esforço para compreendê-los como um acontecimento. Há uma reunião de estrutura e acontecimento, na qual a forma material é entendida como acontecimento, ou seja, a língua a partir do sujeito em determinado contexto histórico. Esse sujeito se constitui na relação com o simbólico, e é nessa relação que se faz a conexão entre as três áreas que formam a teoria da análise de discurso: a psicanálise, a linguística e o marxismo. Orlandi (2000) afirma: “em suma, a Análise de Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (p. 26).

Os dizeres não são apenas mensagens a ser decodificadas. São elementos constituídos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma maneira presentes no modo como se diz, deixando elementos que o analista do discurso precisa encontrar. Esses elementos encontrados são necessários, à medida que os sentidos vão produzindo relações com a exterioridade. Os elementos e os sentidos têm a ver com o que é dito aqui, com o que é dito ali, mas também com o que é dito em outro lugar e com o que poderia ter sido dito e não foi.

Para Pêcheux (1997), todo enunciado é passível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido, derivando “um outro”, a

não ser que exista uma ação de proibição interpretativa própria do “logicamente estável”. Todo enunciado, toda sequência de enunciados oferece lugar à interpretação, que é exatamente o lugar de trabalho da Análise do Discurso. Assim, a linguagem não é transparente, mas opaca, podendo a mesma apresentar mais de um sentido.

Dessa busca de sentidos, fazem parte a memória e o modo como é acionada, trazendo informações ao discurso; a esse processo chama-se interdiscurso. Esse é entendido como aquilo que é anterior ao próprio discurso. Ele afeta os modos como o sujeito significa uma situação discursiva, como experiências anteriores, concepções, sentimentos etc. Ou seja, as palavras não são somente nossas. Elas significam pela história que carregam e pela língua. Orlandi (2000) sugere que a sustentação do dizer está também naquilo que já foi dito, criando uma relação entre o sujeito e a ideologia. Todo dizer, na verdade, surge da confluência de dois articuladores: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). Nesse processo, existem esquecimentos, dando ao sujeito a convicção de que é o criador do seu próprio discurso.

Esse esquecimento é compreendido de duas formas no discurso, conforme Michel Pêcheux (1988):

- a) esquecimento um: localizado na instância do inconsciente e resulta no modo como os sujeitos são afetados pela ideologia. Por esse esquecimento, temos a noção de sermos a origem de tudo o que dizemos, quando na realidade retomamos sentidos preexistentes. Embora esses sentidos existam no sujeito, eles só são determinados pela maneira como esse sujeito se inscreve na língua e na história;
- b) esquecimento dois: localizado na ordem da enunciação, diz respeito ao momento em que falamos, no qual escolhemos determinadas palavras para produzir o discurso e não outras. Dessa forma, criamos uma impressão de o que dizemos só pode ser dito daquela forma e não de outra. Essa impressão é chamada ilusão referencial.

Os discursos nascem antes do sujeito e não se originam nele, mas os sujeitos entram nesse processo. Isso não implica na falta de singularidade, de maneira que a língua e a história afetam cada ser humano, realizando-se em cada sujeito de maneiras diversas, na sua materialidade (ORLANDI, 2000).

É caro à análise de discurso o reconhecimento de que os sujeitos são *assujeitados* pela ideologia. O fato de a linguagem não ser transparente e de não haver sentido nas palavras, frases, texto e discursos sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito é levado a se perguntar: o que isso quer dizer? Nesse movimento de interpretação, o sentido que aparece surge como se estivesse sempre lá, como algo natural. Assim, conforme diz Orlandi (2000), “interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau-zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico”(p. 46). Esse mecanismo de apagamento é consequência da ideologia, dando a ideia de que a história e a língua não possuem influência ou determinações. Para Orlandi (2000): “Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados (p.47).

Para finalizar essa introdução sobre a AD, é fundamental compreender que o sujeito, nessa perspectiva teórica e analítica, é ao mesmo tempo livre e submisso. A ideia de sujeito-de-direito está ligada à modernidade e ao sistema capitalista, no qual ele passa a ser o seu próprio proprietário, com vontade e responsabilidade. Essa ideia é diferente da do período anterior, no qual o sujeito estava subordinado ao discurso religioso.

A noção de sujeito de direito se distingue da ideia de indivíduo. O sujeito de direito não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista. Em consequência, há determinação do sujeito mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado. Esse processo é fundamental no capitalismo para que se possa governar (ORLANDI, 2000, p. 51).

O *assujeitamento* é o que faz criar a impressão de que o discurso é um reflexo da realidade. A AD entende que nem os sujeitos nem os sentidos estão completos; nessa abertura, entretanto, pode haver determinação. Assim, o analista precisa trabalhar com articulação entre estrutura e acontecimento: nem o fixado, determinado, nem a liberdade em ato. No dizer de Orlandi (2000): “Sujeitos ao mesmo tempo, a língua, a história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens,

ultrapassam limites, transbordam, refluem”(p. 53).

Assim, baseado na caracterização da AD, este estudo faz uma relação entre as diversas arenas da política, identificando os discursos e, nestes, as ideologias que perpassam os documentos oficiais do PME e, como esses mesmos discursos são compreendidos, (re)apropriados, (re)contextualizados na arena da prática.

Nesse sentido, o primeiro movimento foi um levantamento dos registros de atas da escola, nos quais busquei compreender os debates realizados nas reuniões administrativas e pedagógicas para conhecer a discussão realizada pelos gestores e professores na implantação do PME na escola. Da mesma forma, foram pesquisados os registros do Círculo de Pais e Mestres – CPM²³ para verificar a discussão sobre a utilização dos recursos do PME.

Nessa aproximação aos registros de reuniões administrativas e pedagógicas, foram pesquisadas 17 reuniões em 2009, 17 reuniões em 2010, 16 reuniões em 2012²⁴, totalizando 50 reuniões. Nos livros do com, foram pesquisadas 10 atas em 2011 e 11 atas em 2012, totalizando 21 reuniões. Abaixo, o resumo das atas e assuntos tratados referentes unicamente ao PME:

Quadro 3 – Reuniões administrativas e pedagógicas

Reuniões administrativas e pedagógicas	
Ata 01/2009	Comunicado aos professores de que o PME será implantado na escola nos 2 anos do EF e anúncio do nome da professora coordenadora
Ata 07/2009	Comunicado sobre o pagamento dos oficineiros, professor comunitário e coordenador da escola.
Ata 12/2009	Professora coordenadora passa avisos sobre o PME.
Ata 03/2011	Aviso sobre a apresentação aos pais dos objetivos, horários e oficinas oferecidas pelo PME na escola. Ênfase de que o PME tem o

²³O CPM continua em funcionamento da Rede Municipal de São Leopoldo ao lado do Conselho Escolar criado no ano de 2011.

²⁴ Em dezembro de 2012, quando foi realizada a busca nos livros de atas, havia somente seis registros referentes ao ano correspondente.

	objetivo de desenvolvimento da aprendizagem do estudante como um todo relacionando com a área afetiva, cognitiva, motora e nas relações intersociais.
--	---

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir do Livro de atas das reuniões administrativas e pedagógicas 2009-2012.

Com base no quadro acima, podemos verificar que não houve uma discussão sobre a adesão e a implantação do PME na escola, bem como seus impactos, limites e possibilidades. Essa falta de discussão é percebida nas falas dos professores e no seu desconhecimento sobre as diretrizes do PME. As questões dos textos normativos e das orientações das instâncias municipais ficam sob conhecimento da equipe diretiva e da professora coordenadora. É importante considerar que há oito atas que abordam o tema do PDE-escola, mas que não deixam claro se o PME é tratado nesses momentos.

Quadro 4 – Reuniões do Circulo de Pais e Mestres

Reuniões do Circulo de Pais e Mestres – COM	
Ata 07/2011	Solicitação e aprovação de compra de camisetas para os alunos do PME
Ata 09/2011	Solicitação e aprovação de pintura da escola com verba do PME
Ata 07/2012	Solicitação e aprovação de compra de calças para Banda da escola mantida através do PME

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir do Livro de atas do Circulo de Pais e Mestres 2009-2012.

No que se refere ao livro de registros do CPM, podemos perceber, da mesma forma, uma falta de discussão sobre o PME. Além disso, interessante notar que na ata 09/2011 o pedido da pintura da escola revela que a verba do Programa serve para fins de subsídio não só à manutenção do Programa, mas também à escola.

Esses registros escolares silenciam sobre a apropriação realizada pela escola (gestores, professores, estudantes e comunidade) no tocante à implantação e

implementação do PME no contexto da prática. A partir das entrevistas realizadas, podemos perceber esses mesmos silêncios ou vozes difusas.

Para adentrarmos na análise dos discursos de gestores e professores, segundo a AD, orientamo-nos na construção de um dispositivo de interpretação. Esse dispositivo tem como função colocar

o dito, o não dito, o que o sujeito diz em um lugar como o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo como o que é dito de outro, procurando ouvir no que o sujeito diz aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente o sentido das suas palavras (ORLANDI, 2000, p. 59).

Após a coleta de dados, passei à análise do material a fim de que pudessem ser elaboradas as categorias de análise. Esse processo foi realizado primeiramente com a análise das transcrições, e em seguida com a organização do material em um quadro na busca de sentidos que ultrapassassem a linha de simples mensagem e se estabelecessem como algo mais forte na relação com o objeto aqui pesquisado.

Realizada a leitura demorada e atenta dos quadros de gestores e professores, foi possível identificar unidades de significados, repetições e contradições que possibilitaram o agrupamento dessas unidades em categorias. Na crença de que não existe um sentido verdadeiro, mas interpretações desse sentido em sua materialidade linguística e histórica, busquei explicitar os processos de identificação para minha análise, numa posição deslocada²⁵, levando as características da AD na construção de categorias de análise. Dessa maneira, a partir dos objetivos desta pesquisa, foi possível identificar 5 categorias de análise:

a) (Re)apropriação do PME na arena da prática e as ingerências nas políticas educacionais.

b) Programa Mais Educação: a escola dentro da escola.

²⁵A posição de deslocamento se diferencia da de hermenêutica no sentido de que o analista deslocado não interpreta, mas trabalha com os limites da interpretação. O analista não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca, sim, na posição de deslocamento que lhe permite registrar o processo de produção de sentido em relação às suas condições no mundo (ORLANDI, 2000).

c) A aprendizagem no PME, seus conceitos e suas evidências: concretas ou abstratas?

d) Estrutura do PME: a responsabilidade da escola.

e) Os Monitores no PME: a concretização das ideias da terceira via e os discursos do não saber.

4.3.1 (Re)apropriação do PME na arena da prática e as ingerências nas políticas educacionais

Compreender como as políticas educacionais são (re)apropriadas na escola é um dos objetivos deste estudo e, por isso, nos propomos a reconstruir alguns aspectos da memória recente de gestores e professores no que diz respeito ao modo como a escola recebeu o PME, suas diretrizes, orientações e como isso tudo foi elaborado na tomada de ação para efetivação concreta do Programa. Nessa seção, também objetiva-se registrar os graus de interação existentes entre os documentos do PME, sua (re)interpretação e/ou sujeição estabelecidos na arena da prática.

No que se refere à apropriação das orientações do Programa na voz dos gestores e professores, constatamos:

O PME consiste em todo um trabalho de educação, pois as escolas que têm, pela informação que eu tenho, são as escolas que tinham baixo índice de aprovação. O objetivo do que consiste o PME é o de recuperar o aluno. Então, vêm os programas do governo e aí quem está na direção e na supervisão se apropria e aí começa a funcionar. Os professores vão conhecendo ao longo do tempo. Eu também conheci o PME um pouco melhor quando entrei na supervisão. Antes, eu era como os outros professores e também eu não tinha alunos participando do PME (GESTOR 01).

O PME na rede foi para as escolas que desejassem num primeiro momento. O intuito inicial era a melhoria dos índices de reprovação. Mas eu acredito que tenha uma diferença entre o objetivo vinculado e o que de fato acontece. O objetivo inicial era a melhoria dos índices de aprovação nas 2.^{as} séries e eu naquele ano não tinha 2.^a série, eu era R2 e atendia os alunos maiores de 3.^a série e 4.^a série. Então, eu não posso dizer com propriedade se houve ali ou não uma melhoria de índice, mas hoje olhando eu percebo que não tem muito a ver (GESTOR 02).

A implantação do PME começou com o Escola Aberta, desde que eu vim para cá, para a escola, sempre me dei muito bem com as direções e sempre abri escola em janeiro e fevereiro. O PME é para sanar dificuldades e auxiliar os pais no que eles não podem fazer em casa (GESTOR 03).

Infelizmente, como a maioria das propostas direcionadas para as escolas, primeiro implantam para depois pensar se realmente existiam condições para a realização propriamente dita (PROFESSORA 04.)

Podemos constatar a ingerência²⁶ das políticas a partir das falas: 1) *então vêm os programas do governo e aí quem está na direção e na supervisão se apropriam e aí começa a funcionar e 2) Como a maioria das propostas direcionadas para as escolas, primeiro implantam para depois pensar se realmente existiam condições.* A fala registra que a política educacional é implantada independentemente da vontade, da discussão, da caminhada pedagógica que a escola realiza. No entanto, esses programas vêm como algo externo que aos poucos vai sendo assimilado, primeiramente pela equipe diretiva e, após, pelos professores. A ingerência também é revelada pela falta de coesão nas concepções apresentadas a respeito do entendimento do PME. Ora, o PME serve para auxiliar na reprovação escolar e melhorar o Ideb das escolas envolvidas e ora serve para auxiliar as famílias. Essas duas concepções, como vimos anteriormente, estão também presentes nos documentos oficiais do Programa que tratam do direito de aprender e da proteção integral. No que se refere aos professores, os discursos revelam essa mesma multiplicidade de entendimentos.

O Programa Mais Educação complementa a escola com suas atividades diferenciadas. O PME, na minha opinião, consiste em tirar as crianças ou adolescentes da "rua", envolvendo-as no contexto escolar, com atividades extraclases (PROFESSORA 07).

O PME, quando começou e eu tinha alunos, ele trabalhava mais com a alfabetização, era como um reforço, pelo menos como eu via. Agora eu percebo que o Programa está ampliando, tem taekwondo do, que eles amam de paixão, tem a dança. Por que também não pode ser só aquilo: português, matemática, artes, tanto que dança é arte. Acho que o PME é até uma fuga para as crianças, pois sabe que as nossas crianças aqui nas escolas municipais vêm também pela alimentação, pois eles vêm pra almoçar. Eu sempre achei que o PME fosse um reforço, esse ano, pois o

²⁶Compreendemos ingerência como intervenção, influência como mostra o estudo de Werle (2005) no qual "políticas construídas no nível federal filtram-se no nível local sem que haja um questionamento da sua legitimidade, sendo incorporadas, permitidas e fomentadas pelos funcionários de nível local" (p. 212).

ano passado eu não tinha alunos participantes, já que eu estava com um 3.º ano, então percebi a mudança (PROFESSORA 05).

O PME veio para dar oportunidade para trabalhar o aluno como um todo. Há muitas atividades que a gente trabalha com eles que não podem ser trabalhadas em sala de aula. [...] As orientações nos foram passadas pela nossa coordenadora municipal de como deveria ocorrer o Programa na escola. Não é cada escola fazendo dentro da sua realidade, claro que a realidade de cada escola é diferente e cada uma vai se moldando, mas veio o regulamento. Então a gente seguiu o regulamento do MEC (Ministério da Educação) de quantas horas os alunos deveriam ficar na escola, as atividades que a gente poderia escolher (PROFESSORA COORDENADORA DO PME).

Os entendimentos sobre em que consiste o Programa vão ao encontro das variadas propostas que o mesmo executa. Assim, os gestores e professores, como os próprios documentos, explicitam diversos discursos. É perceptível a ênfase do PME na questão social, como mostram os discursos *de atender às crianças que estão na rua, ou pela alimentação ou como uma fuga para as crianças*. A (re)apropriação desses discursos se materializa nas diferentes compreensões sobre o PME que não estabelecem novas relações no sentido de recriação da política, no que se refere às suas diretrizes e orientações. Uma das possíveis causas da ingerência a respeito das diretrizes e orientações do PME pode ser encontrada nos poucos espaços de reuniões que foram proporcionadas na escola. Nesse ponto, estabelece-se uma contradição entre o discurso de um dos gestores e o do restante do grupo de gestores e de professores:

Fala do gestor:

Sobre a apropriação das diretrizes do Programa na escola, conseguimos conversar e adaptar e tudo foi bem trabalhado e bem organizado com a participação dos professores (GESTOR 03).

Contradições:

Como professora, só escutava, escutei coisas boas, escutei coisas ruins, até porque no começo foi um pouco difícil, como todo projeto. Da implantação e das suas dificuldades não participei, pois quem entrou nesse momento foi direção, coordenação e o grupo que estava implantando. Não foi trabalhado, no momento da implantação, com toda a escola (gestor 01).

Sobre a apropriação do PME na escola, não houve (GESTOR 02).

Desde que ingressei na escola, nunca ouvi nenhuma orientação ou mesmo comentários de como tem funcionado o PME (PROFESSORA 02).

Sobre o PME na escola, posso dizer que não houve discussão sobre sua implementação. Foi apenas falado sobre o Programa numa reunião pedagógica (PROFESSORA 06).

Quem não tem alunos no Programa acaba um pouco sem saber o que significa e como ele funciona. E mesmo antes, eu não sabia direito, agora eu tenho conversado muito com a professora coordenadora e acho que também é um pouco de a gente não se interessar (PROFESSORA 05).

Podemos perceber uma intencionalidade do gestor de manter a impressão de que, antes de ser iniciado, o PME foi bem discutido com todo o grupo de professores. Essa atitude pode ser caracterizada por uma necessidade de manter o ideal democrático da equipe gestora. Aqui fica demarcada também a necessidade de considerar que gestores e professores têm visões diferentes a respeito dos modos de efetivação das políticas a partir do lugar que ocupam. O gestor afirma que tudo foi muito bem discutido e conversado com os professores, porém os outros gestores integrantes da mesma equipe, bem como os professores, afirmam que não vivenciaram esses momentos.

Segundo a AD, há a relação de forças que dizem respeito ao lugar do qual o sujeito fala, e esse mesmo lugar é constitutivo do que ele diz; assim, o gestor fala de um lugar diferente do lugar dos professores e vice-versa (ORLANDI, 2000). O fato de o gestor entender que tudo foi bem discutido revela um exercício de controle na intenção de assumir a identidade da instituição. Os poucos momentos de discussão sobre o PME não foram suficientes para redimensionar ou (re)atualizar para o contexto da escola a política do PME, proporcionando, assim, uma ingerência das diretrizes e orientações oficiais. A apropriação das orientações do PME acabaram (re)atualizadas individualmente de acordo com o interesse de cada um, como afirma a PROFESSORA 05: “*e acho que (sobre o desconhecimentos das diretrizes) é um pouco também de a gente não se interessar*”.

4.3.2. Programa Mais Educação: A escola dentro da escola

O que é uma escola? Pode-se afirmar com segurança que a escola é uma instituição formada por vários sujeitos: gestores, professores, estudantes, funcionários, pais e comunidade. Essa instituição tem como objetivo, no seu surgimento, ensinar às crianças o conhecimento construído pela humanidade nos seus aspectos considerados importantes. Ao longo do tempo, a escola pouco foi alterada no que se refere ao seu objetivo principal, mas a ele foram acrescentadas várias outras funções. A estrutura escolar consiste em uma equipe que cuida da parte administrativa e pedagógica, a qual pode variar de região para região e política implantada, mas na sua maioria sempre estão presentes as figuras do diretor e do coordenador pedagógico. Na sua origem, a escola contou com uma raiz universalista na intenção de ensinar tudo a todos, como prevê a Didática Magna escrita por Comênio no século VXII.

O PME, na condição de política em execução, é entendido como uma estratégia para ampliação do tempo na instituição escolar. Esse tempo é compreendido como integrado ao ambiente escolar e conectado ao Projeto Político Pedagógico da escola que o recebe:

De acordo com o projeto educativo em curso na escola, são escolhidas seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas. Uma destas atividades obrigatoriamente deve compor o macrocampo acompanhamento pedagógico (BRASIL, 2009a, p.9).

Dessa forma, o PPP da escola deve estar relacionado às oficinas do PME, estabelecendo pontes entre o trabalho da escola regular²⁷ e o trabalho das oficinas no tempo expandido. Até mesmo essa dicotomia entre tempo regular e tempo expandido ou de contraturno deve ser superada, conforme orientação do Manual Passo a Passo (BRASIL, 2009a). Como entender a construção do discurso que aparece muitas vezes nas entrevistas: o PME parece uma outra escolar dentro da

²⁷Entendemos por regular a carga horária ofertada dentro das 4h20min no município estudado e trabalhada por professores concursados para a área. A carga horária estendida, a partir do PME, é tratada como expandida.

escola? Registramos nas entrevistas falas que constroem essas ideias:

Não existe esse momento de discutir sobre as questões do PME, só se discute pontualmente quando acontece um problema. Não é feito um planejamento no próximo ano, “vamos fazer assim, assim”. Até um termo que a nossa coordenadora usa e que parece meio pesado, mas acho que ela tem razão é que o PME parece outra escola dentro da escola. Pois é o nosso aluno que está no Programa, mas quando ele tá no Programa, a gente cansa de ouvir: “(nome) esse é teu!” (GESTOR 02).

*A nossa escola, como são muitos alunos, tudo é muito grande e é também muito usado. Agora a gente pensa que vai ter o ginásio, mas por turno são em torno de 500 alunos, mais os alunos do PME. É como eu falei, a gente ajeita daqui, ajeita dali, é que, na verdade, como o diretor me perguntou no início do ano: “o que tu tanto escreves?” Mas eu tenho que iniciar o Programa engrenado, tem que tá tudo certo, eu tenho que ter uma sala para o letramento, eu tenho que ter uma sala para pôr a dança e tenho que ter uma sala para o professor de taekwondo do, que chega às 11h40min. No início do ano é bem complicado até fechar, depois que a gente fecha tudo direitinho, é tranquilo. **É uma escola dentro da escola. A gente dirige uma escola, tem que dar tudo certo, o monitor que não veio eu tenho que dar um jeito de substituir**, ele me liga e diz: “[...] não vou poder ir, tô doente.” Eu não tenho substituta, daí eu tenho que dar um jeito de substituir, e aí, o que eu vou fazer? (PROFESSORA COORDENADORA DO PME, [grifo meu]).*

Quando entrei na escola, o Programa já estava implantado, mas percebo que [...] eles caminham como que independentes. É como se fosse uma outra escola, não há integração (PROFESSOR 02).

Essa “escola dentro da escola” se revela através de uma variada gama de atividades ou tarefas que contribuem para que gestores e professores percebam o PME como uma parte separada do restante da escola já que o PME possui verba própria, professor coordenador, horário, um quadro de monitores/funcionários, turmas de estudantes, currículo a partir das oficinas, merenda própria, entre outros. Quem cuida de todas essas questões administrativas e pedagógicas acaba sendo o professor coordenador. Não existe no cotidiano da escola e da gestão um momento em que o PME é discutido, pois isso fica a cargo da sua coordenação. Essas responsabilidades são atribuídas à professora coordenadora a partir dos seguintes discursos:

Desde o início do PME, foi a (nome da professora coordenadora), então ela já tem um certo “know how”, mas o que eu vejo é ela passar muito trabalho para conseguir os monitores, para conseguir montar os horários (gestor 02.)

A coordenadora do Programa passou bastante trabalho, pois alguns oficinairos não têm responsabilidade (GESTOR 01).

Em relação à aprendizagem, também podemos dizer que o PME é uma outra escola dentro da escola. Às vezes ela (a coordenadora do Programa) coloca um trabalho lindo e maravilhoso que os alunos fizeram e a gente não viu (GESTOR 02).

Quem sabe mais especificamente é a coordenadora do Programa, é ela que atende os pais dos alunos do PME, assim como eu atendo os pais dos alunos da área (GESTOR 01).

Acontece um planejamento, mas na correria e mais individualmente a partir do trabalho da coordenadora do Programa (GESTOR 01).

Por ficar na maioria dos dias ao meio-dia na escola, vejo bem de perto o que a professora responsável pelo Programa passa, tenta fazer e é bem complicado, porque querem que ela faça "milagres" com pouco espaço, com poucos oficinairos que não raras vezes faltam e se atrasam (talvez por pagar muito pouco, quase voluntariado) (PROFESSORA 04).

Eu procuro conversar com a coordenadora do Programa, trocar ideias, saber como meus alunos estão agindo, se estão participando ou faltando, disciplina e até mesmo sobre as aprendizagens (PROFESSORA 07).

Os discursos acima registram que toda a responsabilidade recai sobre os ombros da professora coordenadora, sendo ela responsável pelas questões administrativas, como gerenciar o quadro de recursos humanos, fazer o planejamento do Programa e também pelas questões pedagógicas, como cuidar e acompanhar o processo de aprendizagem, fazer a relação do PME com o grupo de professores, atender pais e prestar contas à equipe diretiva. Todas essas demandas estabelecidas para o funcionamento de PME constroem o discurso de um aparato separado da escola que precisa ser gerenciado de forma isolada, criando uma outra escola com um gestor ou um “gerente” representado pela professora coordenadora, os professores representados pelos monitores, os estudantes e toda a estrutura financeira e burocrática que uma escola possui. Essa escola separada possui um responsável que é a professora coordenadora e é a partir dela que o PME funciona.

Como contrapartida ao aporte de recursos efetuado pelo MEC nas escolas, a Secretaria Estadual de Educação designará um professor de seu quadro efetivo com, preferencialmente, 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e esse coordenará a oferta e a execução das atividades de educação integral através do Programa Mais educação (BRASIL, 2009a, p. 16).

Outro aspecto que reforça essa premissa de que o PME configura-se como um projeto à parte, entendida como uma outra escola, é o aspecto financeiro, já que o Programa conta com recursos próprios para sua manutenção. A questão financeira emerge com força na fala dos gestores.

E material eles têm o que precisar, aqui tem de tudo que alguém possa imaginar, é vídeo, tudo, tudo. E tudo isso a partir do Escola Aberta e do PME que vem bastante verba para a gente (GESTOR 03).

A verba fez muita diferença no contexto da escola, já que daí todos podem utilizar. A verba é utilizada para o PME, mas, por exemplo, o DVD, se o oficinairo não está utilizando, outro professor da escola pode utilizar (GESTOR 02).

Eu acredito no Programa até porque ele mantém a escola. O todo da escola é mantido pelo Programa, pois se não fossem essas verbas, eu não sei, pois o município não repassou nada de verbas, se fôssemos esperar, não teríamos nem papel higiênico nas escolas. Então, a gente faz uma série de coisas para sobreviver e, com esse dinheiro, compro outras coisas. Eu acho que esse Programa deveria ter em todas as escolas. E ganhamos agora mais R\$5.000,00, veio a confirmação por causa do nosso Ideb, isso por causa do Ideb. Ainda tenho dinheiro para comprar outras coisas, como as pracinhas. Em dois anos eu coloquei R\$10.000,00 de pracinha, não tinha pracinha na escola. Hoje nós temos todos os brinquedos e mantidos. [...] Eu tenho um oficinairo de pequenos reparos que vem todo sábado pra arrumar as coisas que têm necessidade na escola. Imagina uma escola desse tamanho e daí para ti chamar alguém, tu não tens dinheiro pra isso, para ti chamar alguém, as verbas não podem ser usadas para isso. Então, pago o cara como oficinairo e ele faz todos os reparos por aí. E a gente se incomoda também, pois tenho vários que pagam serviço comunitário, daí eles vêm aqui e a gente coloca a trabalhar. Todos eles ajudam e o conjunto todo mantém a escola funcionando (GESTOR 03).

A gente se sente orgulhosa por conseguir tudo que a escola necessita através também do PME (GESTOR 04).

Os discursos mostram que a escola, em grande medida, é sustentada pelo PME e que só através dele é possível que esta seja administrada nas suas necessidades básicas. Esse discurso dá conta de que o PME é privilegiado ou que, como citam os professores, *é uma outra escola*, ou seja, a escola que possui recursos, enquanto o todo da escola não tem as mesmas condições para manter sua estrutura e até mesmo o seu trabalho diário. Essa separação de condições entre os estudantes que frequentam o PME revela-se no seguinte discurso apresentado pela professora coordenadora, na ocasião do Natal:

Essa professora de letramento, o ano passado, ela fez um trabalho com eles que foi muito legal sobre o Natal. Eles tinham que escrever uma cartinha pro Papai Noel pedindo um presente. Era uma integração entre as disciplinas, eles confeccionaram o cartão de papel reciclado na oficina de meio-ambiente e escreveram a carta no letramento. Depois a gente fez um almoço no Parque Imperatriz em que o Papai Noel foi entregar o presente e depois eles escreveram a carta em agradecimento, pois as cartas tinham sido adotadas. Nossa, foi um momento muito bonito, ela separou todos os presentes na casa dela e eram presentes muito bons; o que eles pediram, eles ganharam. Eram bolas Adidas, Nike, roupas que foram compradas, do bom e do melhor. Sempre a gente tenta integrar as oficinas para as crianças (PROFESSORA COORDENADORA PME).

Esse é somente um exemplo da diferença entre os estudantes que frequentam o PME e o restante dos estudantes, além de passeios, convites e outras situações citadas por gestores e professores. Não cabe entrar na discussão a respeito do trabalho pedagógico realizado nas oficinas nessa atividade específica, mas a intenção é mostrar que os estudantes do PME tiveram um tratamento diferenciado do restante dos estudantes da escola, o que pode explicar também esse sentimento de que o PME é uma outra escola, na qual somente uma parte “privilegiada” é atendida.

4.3.3. A aprendizagem, seus conceitos e suas evidências: concretas ou abstratas?

Entendemos que a aprendizagem e suas evidências são aspectos importantes na análise que me propus realizar neste trabalho. No discurso sobre aprendizagem, encontramos as demandas de organismos internacionais e do TPE nas arenas da influência e da formulação, em que a questão do aprender é foco recorrente das políticas educacionais no contexto de globalização, neoliberalismo, gerencialismo e da nova regulação. Com base no que já referimos anteriormente nessas arenas, os discursos de gestores e professores, da mesma forma que os seus documentos, trazem múltiplos entendimentos e concepções. Encontramos discursos que concordam com essa ênfase na aprendizagem.

Os desafios do PME continuam sendo os mesmos, como a aprendizagem dos alunos (GESTOR 02).

O PME é um programa em que o foco maior deve ser como suporte às aprendizagens (PROFESSORA 02).

Eu sempre achei que o PME fosse um reforço, esse ano, pois o ano passado eu não tinha alunos participantes, já que eu estava com um 3º ano, então percebi a mudança (PROFESSORA 05).

Nesses discursos, a questão central do PME é a da aprendizagem. Podemos inferir que o discurso com foco na aprendizagem já está fluente na escola, sendo esse enunciado repetido muitas e muitas vezes sem ser problematizado. Em nenhum momento se levantam questões sobre que aprendizagem estamos falando, o que deve ser ensinado. O que deve ser aprendido? Quem diz o quê em termos de aprendizagem? O discurso aparece vazio de sentidos e, dessa forma, serve a uma multiplicidade de objetos, objetivos e também discursos. Assim, também encontramos discursos que reforçam o caráter de formação para a vida ou para proteção social de crianças e adolescentes:

A questão social é muito importante, pois eles se socializam, eles aprendem inclusive dentro do projeto a partir de atividades fora da escola. Os alunos adoram estar na escola, eles adoram vir de manhã e ficar no projeto até o meio-dia e à tarde vão para a sala de aula. O projeto de esportes que, para eles, é a vida deles (GESTOR 04).

O PME é para sanar dificuldades e auxiliar os pais no que eles não podem fazer em casa (GESTOR 03).

O Programa veio a aumentar a progressão, a felicidade das crianças na escola, englobando todos os aspectos (PROFESSORA 05).

O PME, na minha opinião, consiste em tirar as crianças ou adolescentes da “rua” envolvendo-as no contexto escolar, com atividades extraclases (PROFESSORA 07).

Podemos observar a questão da proteção à criança e ao adolescente no PME, como quando referem: *é uma questão social, para tirar as crianças da rua, para auxiliar a educação familiar auxiliando os pais.* Encontramos também semelhanças de alguns discursos com a concepção de educação integral proposta por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, na qual a educação integral é uma maneira de complementar a educação por meio de atividades diferenciadas.

O PME é o algo a mais, é o além da sala de aula, possibilitando, como eu falei há pouco, uma vivência fora da escola, possibilita a vivência de outras atividades diferenciadas que é o taekwondo do, a dança, o letramento e todas as ações (GESTOR 04).

Eu acredito que o PME veio para trabalhar o aluno como um todo e não apenas a questão de conteúdo e aprendizado. Trabalhando com todas as áreas: a afetiva, cognitiva, motora, as relações intersociais, ele é um trabalho geral (PROFESSORA COORDENADORA DO PME).

Acredito que o maior objetivo do PME seja proporcionar aos alunos outros lugares de aprendizagens, oportunizando contato com outras formas de desenvolver potencialidades e habilidades, que muitas vezes não são percebidas em um ambiente escolar habitual (sala de aula) (PROFESSORA 04).

Nesses discursos podemos encontrar vários pontos que aparecem com frequência nos discursos pedagógicos sobre a educação integral, como, por exemplo, trabalhar o estudante como um todo, trabalhar todas as áreas como a afetiva, motora e as relações intersociais ou ainda, proporcionar outros lugares de aprendizagem. Como propõe a AD, é possível que haja aqui traços de textos e ideologias que foram lidos, discutidos e que depois foram propositalmente esquecidos, dando a impressão de que o próprio sujeito é o criador do seu dizer (OYARZABAL, 2001).

Outro aspecto que também procuramos conhecer foi se o PME efetivamente contribui para o processo de aprendizagem e de que forma os gestores e professores chegavam a essa constatação, ou seja, quais eram as evidências dessa aprendizagem.

A respeito da relação do PME com a aprendizagem, há discursos que a entendem como uma relação direta:

O PME é fundamental pelo fato de ele ter uma ligação, fazendo um elo com a sala de aula, com o trabalho do professor (GESTOR 04).

Relação com a aprendizagem tem! Claro que tem! A gente procura trabalhar no PME e eu vou atrás do professor para conversar com ele para ver o que o aluno está tendo em aula e como pode melhorar. Quem faz essa relação sou eu, pois se não o monitor vai trabalhar como com o aluno? Então a gente procura trabalhar o que os professores estão trabalhando em sala de aula para o que o aluno possa aprender também (PROFESSORA COORDENADORA DO PME).

As oficinas foram organizadas para trabalhar com coisas que envolvam a realidade da nossa clientela e auxiliando nos princípios da filosofia da

escola, uma educação que proporcione aprendizagens para além da escola, aprendizagens para a vida (PROFESSORA 04).

O Programa oportuniza oficinas diversificadas no contraturno escolar com o objetivo de produzir melhorias nos resultados escolares (PROFESSORA 06).

A contribuição do PME na aprendizagem é estabelecida, nos discursos, na relação entre as oficinas e a sala de aula. Essa relação acontece por meio da professora coordenadora. Aqui emerge, novamente, a responsabilidade da professora coordenadora como gerente do Programa, reforçando a ideia do PME como outra escola dentro da escola.

Também foram levantados discursos que não conseguem perceber, claramente, a relação do PME com a aprendizagem.

Eu acredito que tenha uma diferença entre o objetivo vinculado e o que de fato acontece. O objetivo inicial era a melhoria dos índices de aprovação nas 2^{as} séries e eu naquele ano não tinha 2^a série, eu era R2 e atendia os alunos maiores, de 3^a série e 4^a série. Então eu não posso dizer com propriedade se houve ali ou não uma melhoria de índice, mas hoje olhando eu percebo que não tem muito a ver (GESTOR 02).

Acredito que não há articulação real, talvez ocorra um registro, mas não de forma efetiva, como deveria ser (PROFESSORA 02).

A relação entre o PME e a aprendizagem, nas falas acima, pode estar associada à falta de um trabalho mais concreto na perspectiva pedagógica com o envolvimento de todos na escola, essa premissa pode ser comprovada quando perguntamos aos sujeitos a respeito de quais evidências eles percebem ou conseguem registrar na aprendizagem dos estudantes.

A aprendizagem foi o que mais avançou e dá para ver pelo Ideb da escola. Os segundos anos que tinham um alto índice de reprovação, agora não tem mais. [...] Foi uma das coisas que também alavancou o nosso Ideb foi o PME. Uma das evidências da aprendizagem é o Ideb, pois não adianta eu dizer que funcionou e como nós temos uma coisa que mede e é o Ideb ali a gente vê claramente que subiu (GESTOR 03).

E no contexto maior da escola, o PME auxiliou no aumento do Índice (Ideb) que é a série atendida pelo PME (GESTOR 01).

Os discursos registram que uma das principais evidências da aprendizagem, sobretudo para os gestores, está no Ideb. É o índice que confere significado ao PME e à aprendizagem. Não existe nenhuma reflexão ou problematização a respeito do Ideb e/ou das avaliações, eles parecem naturalizados na arena da prática. Não existindo uma problematização a respeito do motivo, do contexto em que as avaliações e o Ideb são instalados, estes facilmente se tornam a evidência concreta da aprendizagem. Entretanto, em alguns discursos, podemos perceber que a relação entre o PME e os alunos que o frequentam pouco tem a ver com a questão da melhoria da aprendizagem, quando os estudantes reproduzem os mesmos comportamentos e “resultados” da sala de aula no PME. Ou seja, os que são bons continuaram sendo bons, e os que têm dificuldades continuam demonstrando essas dificuldades.

A evidência que eu percebo sobre a aprendizagem é que o aluno que é muito bom em aula é também muito bom no PME e daí ele participa de tudo, ele se destaca, ele tem frequência. Entretanto, aquele que não é bom na sala de aula muitas vezes não está no Programa, e quando está, reproduz o mesmo comportamento da sala de aula (GESTOR 02).

Não contempla a escola de educação integral, tendo em vista que as crianças não vêm todos os dias e nem contempla a todas as crianças como deveria ser (GESTOR 02).

Em alguns discursos, podemos encontrar uma forma menos focada no produto das avaliações, mas em ideologias mais críticas, em que o foco da escola na aprendizagem é revisto estabelecendo outras relações para além das aprendizagens baseadas nos resultados. Nessas falas existe espaço para se compreender a escola como lugar de novas oportunidades, para sorrir, para ter prazer, para descobrir coisas como a música, através da banda, e para ampliar as visões de mundo.

Um exemplo preciso foi de uma aluna da 7.^a série, que tem muitas dificuldades e uma timidez enorme, ao estar na banda, sentir-se importante, confiante, ela até anda esboçando alguns sorrisos. Este é um exemplo. Mas ao verem os alunos nessas oficinas, principalmente envolvendo música e dança, alegres e felizes, e ao conversar com eles sobre essas atividades, sentem-se confiantes e alegres (PROFESSOR 03).

Pelo que já observei, acredito que, para muitos alunos, o Programa oportunizou experiências novas e que abriram as visões de mundo que eles tinham, de querer ser alguém diferente, de se sentir importante fazendo o que gostam e de representar a nossa escola em eventos realizados em outros lugares, fora da nossa escola (PROFESSOR 04).

É relevante, nesse contexto, analisar que a única pessoa que consegue deslocar o foco do PME e colocá-lo na perspectiva de que ele é apenas uma das ações entre várias outras que possibilitam a melhoria da qualidade na evidência referenciada do Ideb é a professora coordenadora do Programa. Ela consegue perceber as várias ações realizadas pela escola como o projeto de correção de fluxo (o Seguindo em Frente), o trabalho das professoras em sala de aula através dos estudos de recuperação (reforço).

É como eu já venho falando, há uma melhora como um todo, claro que esse aumento que a gente conseguiu do Ideb não foi por causa do PME, mas por vários fatores que a escola desde o ano passado já tem investido. Como a questão do reforço, PME e Seguindo em Frente. Então foi um conjunto de fatores para que houvesse essa melhora (PROFESSORA COORDENADORA DO PME).

Esse esforço de problematizar as ações do PME é um processo também realizado por um dos gestores:

Já nas séries iniciais, eu não consegui visualizar muita diferença, eventualmente eu escuto um comentário: “ah o fulaninho melhorou e ele é do Mais Educação.” Mas daí eu questiono se essa melhora está relacionada diretamente ao Mais Educação, pois a gente sabe que na questão da alfabetização tem todo o aspecto de amadurecimento e outros fatores. Uma professora disse ontem mesmo: “ah, essa criança me surpreendeu”, uma professora da turma, a criança não ia, não ia, não ia e agora ela está lendo. E daí eu disse: “Olha, isso é muito comum acontecer no processo de alfabetização”, até por isso eu sempre me senti muito angustiada como alfabetizadora, pois eu passo o ano todo me sentindo pressionada e muitas

vezes isso não está só na minha mão, tem que esperar que a criança também esteja pronta (GESTOR 02).

Porém o discurso contrário pode ser evidenciado:

Eu tenho uma aluna que entrou sem saber ler de outra escola, não sei de onde. Os alunos que vieram de outra escola, Meu Deus! Daí a Bruna veio e depois que entrou no Programa, ela está lendo. Enquanto estava só ali comigo, eu com o reforço: não! E isso eu atribuo ao Programa Mais Educação, pois eu não conseguia fazer a menina ler (PROFESSOR 05).

Nessas construções discursivas contraditórias, encontramos duas formas de entender o processo de aprendizagem. A primeira forma leva em consideração as experiências e os saberes da criança como um processo. A segunda forma focaliza a aprendizagem unicamente no seu resultado, ou seja, no seu momento final, no seu objetivo. Nesse segundo entendimento, podemos encontrar ideologias como a de *accountability*, ou seja, de responsabilização, geralmente, dos professores pelos resultados educacionais.

As evidências levantadas pelos gestores e professores da aprendizagem no PME comprovaram que elas são compreendidas como concretas na sua relação com o Ideb, como um indicador que materializa as ações do Programa e da escola na melhoria da qualidade da educação através das avaliações em larga escala. Entretanto, entendo que essas evidências têm um cunho abstrato, pois não estabelecem uma relação com o todo do trabalho da escola, ou seja, seu currículo e seus projetos.

As discussões sobre o que ensinar e em que consistia uma educação de qualidade tornaram-se secundárias; essas questões eram polêmicas e subjetivas, não eram merecedoras de atenção dos analistas políticos amantes de dados. Usando modelos de valor agregado, os especialistas, técnicos poderiam avaliar os professores e as escolas sem considerar o currículo ou as verdadeiras experiências de seus estudantes. O que mais importava para determinar a qualidade da educação não era o currículo ou o ensino, mas os dados (RAVITCH, 2011, p.203).

Essa perspectiva de Ravitch (2011) corrobora que os aspectos mencionados como evidências de aprendizagem por professores são abstratos, já que o Ideb ou os dados não consideram vários dos aspectos apresentados nos discursos dos professores, como a abertura de visões de mundo, alegria e satisfação com a escola.

Após essa inferência aos dados, podemos afirmar que o PME contribui para o discurso hegemônico de que a qualidade da educação é resultado de um índice e não de processos mais complexos que envolvem o ensinar e o aprender.

4.3.4. Estrutura do PME: a responsabilidade da escola

A infraestrutura para a educação integral é um dos aspectos que sempre foram compreendidos como importantes. No levantamento histórico, pudemos observar que a educação integral esteve, nos projetos implantados, ligada a investimentos em arquitetura e obras que auxiliassem a proposta pedagógica para uma educação abrangente. Foi assim com as escolas parques na Bahia e em Brasília e com os CIEPs no Rio de Janeiro. Além do espaço físico, as preocupações com professores e um currículo que contemplasse a escola integral também eram aspectos importantes no planejamento e realização das experiências de educação integral.

O PME surpreende por não preocupar-se tão fortemente com a questão do espaço físico e com os professores para implantar a proposta curricular de ampliação da jornada escolar.

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de educação integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de educação integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade (BRASIL, 2009a, p. 22),

Nas orientações do PME, ele pretende mobilizar a comunidade e as parcerias

em torno da escola para sua efetivação. Referente a essa questão proposta pelo Programa, encontramos na arena da prática a sua negativa radical.

*Esse ano, iriam faltar salas e daí reduzimos turmas. **Eu acredito que o PME deve ser dentro da escola** [Grifo meu]. Eu não concordaria de forma nenhuma em conceder essa responsabilidade a um oficinairo que não é nem um profissional da área da educação, apesar de fazerem um bellissimo trabalho. Eu vejo que em comunidades carentes como as nossas, em que os pais já são tão irresponsáveis, tudo acaba sendo responsabilidade da escola. **Acredito que, da forma como o Programa foi pensado em outros espaços, daí não pode estar vinculado à escola** [Grifo meu]. Qualquer coisa que acontecer com um aluno do PME, o responsável é a escola, mesmo que aconteça lá em uma quadra da comunidade (GESTOR 01).*

A orientação de parceria com a comunidade se concretizou na escola enfocada somente na utilização esporádica de uma sala do centro comunitário. A orientação de o Programa acontecer fora do ambiente escolar e sua responsabilidade vinculada à escola gera o sentimento de mais uma sobrecarga para a escola. A fala de que a escola é responsável por tudo revela um sentimento encontrado em outros discursos que o PME acaba reforçando.

***O Programa Mais Educação está servindo como um lugar de despejo dos filhos na escola, onde a família se liberta totalmente dos filhos. É um sossega mamãe!!!** [Grifo meu]. Porque as mães vêm pedir o projeto, elas não falam o PME, a gente vai ver muitas vezes é uma mãe que não trabalha, que o filho não está mal em termos de aprendizagem, mas daí ela sabe que ela não precisa cozinhar, que ela pode tomar o chimarrão dela descansada. Como já aconteceram casos de crianças estarem muito ruins, a gente liga, liga, liga e a mãe diz que não poderia vir buscar e daí a secretária se ofereceu para levar e chegando lá a mãe tá na calçada tomando chimarrão. Então, nem para socorrer um filho doente, desse jeito a gente se questiona (GESTOR 02).*

A escola acaba sendo, em muitos casos, como os próprios documentos registram, o lugar preferencial para se garantir o direito de crianças e adolescentes. Entretanto, na arena da prática, surge nos discursos o forte sentimento de que a família tem se retirado da sua tarefa de educar e cuidar. O discurso desse gestor é carregado desse sentimento, o qual refere que o PME é um lugar de *despejo dos*

filhos e um sossega mamãe. Nesse sentido, ficam os questionamentos como encerra a própria fala: “*desse jeito a gente se questiona...*”, mas quais os questionamentos que ficam? Um deles poderia ser: será essa a função da educação integral?

Os pais se interessam em que o aluno esteja na escola, que não esteja dentro de casa. Essa questão eu acredito que seja a mais difícil da educação, e eu vejo como um grande desafio. Eu vejo que os pais em relação ao PME, os pequenos, eles não estão pensando na aprendizagem, eles estão é querendo que a escola tome conta do seu filho, é para não ficar em casa. Tem mães que vêm aqui perguntar se tem vaga no PME, porque eu quero que meu filho fique aqui o dia inteiro. É na verdade, pelo ficar na escola, pois precisam, e pelo alimento (GESTOR 01).

A educação integral permanece com forte caráter assistencial, na qual a sua proposta pedagógica submerge diante das necessidades mais urgentes, como a de cuidado e de alimentação nas escolas periféricas, como a estudada.

A responsabilidade da escola pelos estudantes é sobrecarregada ou ampliada pela falta de espaço para as atividades do PME.

Desde que iniciou, nós tivemos que reduzir turmas na escola e queremos reduzir mais, pois as crianças precisam de espaço. Não é assim, vem pra cá e deixa! É difícil isso também (GESTOR 03).

O discurso do gestor deixa implícito que algumas falas mostram que as crianças e adolescentes que frequentam o PME são deixados, largados e que podem fazer qualquer coisa na escola. Esse discurso revela o implícito, o não dito, mas que está disponível através de seu discurso.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presente no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem que apreender (ORLANDI, 2000, p. 30).

Nesse sentido, também podemos inferir que foi “feito” um espaço na escola para o PME, reduzindo turmas e não utilizando salas que estavam sobrando, como orientam os documentos. Essa ideia de que a escola é mal gerenciada e organizada e de que sobram salas também denota os princípios do gerencialismo. Para que investir em construções para educação integral quando temos salas mal utilizadas? Se falta espaço, a ordem é contar com as parcerias, responsabilizando a comunidade e a sociedade civil e retirando o Estado.

Esse, ano iriam faltar salas e daí reduzimos turmas (GESTOR 02).

O elemento espaço aparece como uma das grandes dificuldades da escola.

Espaço é complicado, pois nós temos um grupo de dança que não comporta, pois a sala é pequena e não comporta. Outra coisa é o professor de taekwondo, pois no dia em que chove, ele não tem como atender nas salas, então ele usa a área coberta e muitas vezes a gente tem outras atividades. E quando é usado o espaço interno, os outros professores reclamam também. Daí a gente tem que pedir que entendam e tem que ter todo esse lado de jogo de cintura (GESTOR 04).

Eu acho que é fundamental esse contato deles com a escola o dia inteiro; eu achava que a escola deveria ser integral mesmo, mas mesmo. Preciso ter espaço para as oficinas. (GESTOR 03).

Falta aqui na nossa escola é um espaço de relaxamento, pois a criança não é um robô que vai ficar direto, direto, direto, e a professora coordenadora até estava questionando: o que eu faço com essas crianças no horário do meio-dia? E daí a coordenadora do Programa na SMED disse: “Ah, mas daí tu faz um momento zen, de descanso, daí eles relaxam”. A gente riu né, “zem chance nenhuma!” Por que não tem lugar, nem numa sala (GESTOR 02).

Aqui na escola, em termos de infraestrutura, de local pra colocar as atividades, porque tem que ter sala, né? A nossa escola, por ser uma escola grande, deveria ter mais salas (PROFESSORA COORDENADORA DO PME).

A maior dificuldade sempre foi o espaço, encontrar salas de aula que poderiam ser usadas somente para as oficinas. Desde o começo, foi bem difícil garantir ambiente próprio para a prática de determinadas atividades, principalmente porque muitos materiais foram disponibilizados para dar suporte aosicineiros (PROFESSOR 04).

A maior dificuldade foi em relação ao espaço e à organização inicial (PROFESSOR 06).

Muitas dificuldades com a apropriação, mas com a implementação, muito mais...principalmente com o espaço físico, horários, monitores (PROFESSOR 07).

A estrutura, eu acho que precisava uma sala para eles, pois eles têm essa salinha aqui, muito boa. Mas eles precisavam de uma sala maior...a sala de dança é boa, porém precisava de uma sala para o reforço já que às vezes ela usa a minha, só que daí já entra outros de tarde(PROFESSOR 05).

Acho que deveria ter mais espaço específico e não as salas mais velhas (PROFESSOR 03).

Como registrado nos discursos, o espaço físico é uma questão complexa que ainda não está resolvida na escola. Mesmo com a redução de turmas, com a utilização de locais destinados a outras atividades, o problema de espaço ainda se impõe. Para se efetivar um programa de educação integral, é preciso muito mais do que boa vontade em realizar parcerias ou milagres, como emerge do discurso de um professor. As condições físicas influenciam o modo como se pensa e se faz educação. A ideia de que qualquer coisa pode ser feita, de que basta um cantinho, umas mesas na rua com tabuleiros de xadrez, como sugerem os documentos, estabelece a forma como a educação integral é concebida.

No pátio podem ser colocadas mesas para os jogos de xadrez e tênis de mesa. Em alguns lugares, as escolas colocaram toldos/pequenas coberturas que vêm permitindo atividades de teatro, de dança, jornal escolar, entre outras. Enfim, o desafio que está posto é de redescobrir a escola e seu entorno, ressignificando seus espaços! (BRASIL, 2009a, p. 23).

4.3.5. Os Monitores no PME: a concretização das ideias da Terceira Via²⁸ e os discursos do não saber

Um aspecto polêmico que não pode passar em branco na minha análise dos discursos sobre o PME e a aprendizagem é a utilização de monitores e/ou oficinairos

²⁸ Terceira Via proposta teorizada principalmente por Anthony Giddens com o objetivo de transcender tanto a social-democracia do estado de bem-estar quanto o neoliberalismo. O terceiro setor pode ser compreendido como atividades públicas exercidas por particulares. Assim, as responsabilidades pela execução das políticas sociais devem ser repassadas para sociedade através do público não estatal. (PERONI, 2011).

para realizar as oficinas com os estudantes. Nesse ponto, focalizam-se as ideias contraditórias de 1) utilizar as pessoas com conhecimentos da comunidade e valorizar os saberes da educação popular e ao mesmo tempo 2) utilizar “mão de obra” barata como meio de responsabilizar e fazer participar a sociedade civil articulada pela concepção da Terceira Via. Os documentos do Programa pouco tratam desse assunto. O documento que vinha sendo utilizado para embasar minhas colocações nessa parte específica da análise dos discursos, o documento Passo a Passo (Brasil, 2009), utilizado em outros momentos, silencia completamente a esse respeito. Em busca de outras fontes, encontramos no documento Caminhos, para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada (Brasil, 2011a), referências aos monitores, mas não na forma de um item específico e sim como exemplos de práticas de cidades nas quais o Programa já estava em execução.

Prefeitura de Nova Iguaçu: Amplia-se a jornada por meio do estabelecimento de parcerias locais com diversos espaços e diferentes instituições que se transformam em locais de aprendizado. Essas atividades, associadas às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao projeto político pedagógico de cada escola, são desenvolvidas por monitores – oficinairos e voluntários – selecionados entre os moradores e integrantes das entidades parceiras que participam de capacitações periódicas (BRASIL, 2011a, p. 11).

Prefeitura de Osasco: Para desenvolver as atividades da jornada ampliada, foram identificados monitores na própria comunidade, o que permitiu o estabelecimento de novas relações sociais de aprendizagem entre crianças e adultos, independentemente de profissão ou especialidade (BRASIL, 2011a, p. 16).

A forma de abordagem do tema pelos documentos pode ser compreendida pelos discursos na arena da prática, os quais registram as dificuldades na ação do PME a partir dos monitores. Porém, como nos documentos existe um apagamento dessa questão, a dificuldade com os monitores está mais presente no discurso dos gestores.

Uma das principais dificuldades foi conseguir pessoas para trabalharem organização dos horários, pois tem um oficinairo que consegue, por exemplo, estar aqui à tarde, mas não consegue estar de manhã, e isso dificulta (GESTOR 04).

A coordenadora do Programa passou bastante trabalho, pois alguns oficinairos não têm responsabilidade (GESTOR 01).

Muitas dificuldades com a apropriação, mas com a implementação muito mais... principalmente com o espaço físico, horários, monitores (PROFESSOR 07).

A respeito da seleção dos monitores para atuarem no PME quem fala é a professora coordenadora.

Os oficinairos, para nós era pedido, no início do PME, que fossem as pessoas da comunidade para fazer esse elo, trazendo essa sabedoria popular pra dentro da escola. No outro ano, já mudou um pouco, solicitando que fossem monitores as pessoas que estivessem fazendo alguma formação. Mas o que eu noto é que, porque é um trabalho voluntário em que eles recebem uma ajuda de custo, a gente está enfrentando problemas com isso. Todos os coordenadores de escola têm dito isso nas reuniões, pois é para ajudar na passagem e na alimentação, só que a passagem, desde 2009, assim como tudo, aumentou, e a ajuda de custo ficou a mesma, então eles começaram já a achar que não está valendo a pena. Porque, na verdade, as pessoas precisam sobreviver, elas até podem fazer um trabalho voluntário, mas para os monitores não é voluntário, pois eles têm um horário e um dia para cumprir. Na minha concepção, a pessoa até pode ser voluntária, mas na verdade eles estão comprometidos o dia todo. Para receber esse auxílio, eles têm que atender cinco turmas (PROFESSORA COORDENADORA DO PME).

Nessa perspectiva, fica explícita a mudança da perspectiva do PME que, nos documentos, deve privilegiar os saberes populares da comunidade, os quais, na prática, acabam tendo dificuldades de serem efetivados. Essas dificuldades podem ser compreendidas à medida que o trabalho realizado pelo monitor é o mesmo realizado pelo professor. Assim, qual o entendimento da política quando utiliza monitores para realizar o mesmo trabalho que o professor realiza?

Os monitores também têm uma certa dificuldade na questão de trabalhar com os alunos (GESTOR 04)

Nós temos professores como as professoras (nomes) de matemática, que em duas horas elas sanam os problemas dos alunos, eles vão e tiram MS (Muito Satisfatório) nas provas, onde os professores passam o trimestre inteiro e não conseguem ensinar em uma, duas horas, elas resolvem o problema do guri. Para essas coisas, eu queria ter uma pessoa a mais nesse programa também disponível pra fazer essas coisas, mas daí que

*fosse professor. **Percebemos que é importante a questão dos professores participarem do PME** [Grifo meu] (GESTOR 03).*

Alguns deixam muito a desejar, outros fazem um trabalho excelente. Depende muito da equipe diretiva e do coordenador do Programa. (PROFESSOR 02).

Quanto ao discurso dos professores, aparecem contradições sobre a questão. Entretanto, é necessário constatar que não existe um acompanhamento mais direto entre professores e monitores.

São poucos oficinairos e não raras vezes faltam e se atrasam (talvez por pagar muito pouco, quase voluntariado) (PROFESSOR 04).

Percebo os oficinairos muito interessados e com qualificação. Fazem um ótimo trabalho (PROFESSOR 06).

Os oficinairos são preparados para atuar (PROFESSOR 07).

Oficineiros: não sei, não tenho contato direto (PROFESSOR 03).

Quando se perguntou aos professores sobre a relação entre o Programa e o PPP, ou quando os assuntos pertinentes ao PME, como dificuldades e soluções a ele referentes, são discutidos na escola, as respostas mais comuns mostram desconhecimento.

Não tenho informações (PROFESSOR 03).

Não tenho conhecimento (PROFESSOR 02).

Não sei, realmente não tenho conhecimento (PROFESSOR 05).

Não tenho conhecimento sobre esse ponto (PROFESSOR 06).

O quadro abaixo comprova o grande número de respostas que enfatizam o desconhecimento das mais variadas informações.

Quadro 5 – Respostas de desconhecimento dos professores sobre o PME

Questão	Respostas
Número 3	<p>Não sei (PROFESSORA 03).</p> <p>Não sei (PROFESSORA 06).</p>
Número 4	<p>Não tenho informações (PROFESSORA 03).</p>
Número 5	<p>Não tenho conhecimento (PROFESSORA 02).</p> <p>Não participei em nenhuma ação na construção de alternativas (PROFESSORA 03).</p> <p>Não sei, realmente não tenho conhecimento (PROFESSORA 05).</p> <p>Não tenho conhecimento desse ponto (PROFESSORA 06).</p>
Número 6	<p>Tempo: Não sei exatamente, mas acho que os alunos ficam até as 15h, o que é suficiente para não ficarem cansados. (PROFESSORA 06).</p>
Número 8	<p>Não sei (PROFESSORA 05).</p>
Número 9	<p>Nunca me foi falado nada, e não sei se consta no PPP (PROFESSORA 03).</p> <p>Não tenho conhecimento. (PROFESSORA 06).</p> <p>Não tenho conhecimento (PROFESSORA 07).</p>
Número 10	<p>Não tenho nenhuma informação (PROFESSORA 03).</p> <p>Não sei (PROFESSORA 05).</p>

	Não sei (PROFESSORA 06).
Número 11	Não sei (PROFESSORA 02). Não sei se houve algum planejamento dos desafios (PROFESSORA 03). Não tenho conhecimento a esse respeito (PROFESSORA 04). Não sei (PROFESSORA 05). Não sei (PROFESSORA 06).
Número 12	Não presenciei nada nesse sentido (PROFESSORA 03). Não há discussões (PROFESSORA 06).
Número 14	Não presenciei nenhuma ação (PROFESSORA 03). Não sei (PROFESSORA 06).

FONTE: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas com professores sobre o PME.

A falta de conhecimento registrada nos discursos dos professores confirma outros discursos tanto dos gestores como dos professores no que se refere à discussão sobre o PME na escola.

Falta tempo (GESTOR 01).

Não existe esse momento, só se discute pontualmente quando acontece um problema. Não é feito um planejamento – “no próximo ano vamos fazer assim, assim” (GESTOR 02).

Se ocorre esse tipo de discussão, acontece com um grupo de pessoas restrito e que, não socializam as decisões tiradas para o grande grupo (PROFESSOR 02).

Não presenciei nada nesse sentido (PROFESSORA 03).

Não tem momento para discutir as questões da aprendizagem no cotidiano da escola (PROFESSOR 05).

Não há discussões (PROFESSOR 06).

Nunca discutimos na escola, em reunião alguma. Eu procuro conversar com a coordenadora do Programa, trocar ideias, saber como meus alunos estão agindo, se estão participando ou faltando, disciplina e até mesmo sobre as aprendizagens! (PROFESSOR 07).

Essa falta de discussão na escola compromete os discursos dos professores, no sentido de que era possível notar a hesitação na resposta de muitos professores. A falta de discussão contraria as orientações do PME, na qual os professores são compreendidos como aliados na proposta de educação integral.

Essa seção de análise dos dados poderia abordar muitas outras questões que também emergem dos discursos. A proposta foi construir um dispositivo de análise que desse conta de compreender como a PME e a questão da aprendizagem são concebidos na arena da prática. Colabora para esse entendimento a compreensão de que

Uma vez analisado, o objeto permanece aberto para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos (ORLANDI, 2000, p. 64).

Nesse sentido, as entrevistas permanecem como material para outras incursões possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de educação integral, conforme Coelho (2009) são um dos temas recorrentes na política educacional brasileira. Neste estudo, buscamos compreender as diversas nuances que se apresentam na elaboração, formulação e implantação do PME até sua configuração na arena da prática. Como sugere Ball (2009), as políticas não são simplesmente implementadas, elas não são lineares, obedecendo a uma única direção da arena da formulação até a arena da prática; são, isso sim, “um mundo complexo, instável, não claro e geralmente contraditório, com ciclos de repetição”. Nesse sentido, foi extremamente interessante estudar as políticas educacionais em geral e, em particular, o modo como o PME foi posto em ação na escola estudada e perceber como os sujeitos/atores desta pesquisa (re)constituíram ou resistiram a essa política na prática.

O problema de pesquisa deste estudo foi construído de modo a compreender quais eram as concepções e os discursos sobre o PME e a aprendizagem que circulam na escola, na perspectiva de gestores e professores. O desejo de conhecer mais profundamente o PME se deveu à experiência vivenciada na Secretaria de Educação de 2005 a 2012, na qual pude acompanhar a maneira como as políticas em educação eram (re)apropriadas no município e quanto de ingerências, conforme compreende Werle (2005), essas políticas carregavam. A intenção a partir dos estudos de Stephen J. Ball foi uma análise desses movimentos de acordo com a ideia do ciclo de políticas que se une à ideia das políticas como tradução.

As políticas não são processos simplesmente lineares, racionalmente construídos. Ao contrário, elas são processos complexos, múltiplos e fluidos de produção de conhecimento, criação de significado e criação de reivindicações que acontecem em espaços múltiplos, inclusive transnacionais (LENDVAI; STUBBS, 2012, p.26).

Na busca por compreender esses movimentos complexos dos sujeitos ou atores sociais na sua relação com as políticas na arena da gestão municipal, da qual eu fazia parte até o ano de 2012, e na arena da escola, em que as políticas são localizadas,

torna-se possível tecer algumas considerações com base na relação entre os macrocontextos da política e os microcontextos. É necessário lembrar que esta é uma pesquisa qualitativa e, assim, não pretendi generalizar seus resultados, mas obter ideias predominantes através do estudo exaustivo da escola pesquisada.

Dessa forma, para contemplar tanto o problema de pesquisa como o meu desejo subjetivo de estudar o PME, estruturei este trabalho em três partes. No primeiro capítulo, tracei um histórico da constituição das ideias sobre a educação integral no Brasil e de como foram efetivadas as primeiras experiências nacionais. Também nesse capítulo estabeleci as relações existentes na arena da influência das políticas educacionais a partir do ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball, com base nos estudos de Jefferson Mainardes com foco no PME.

No segundo capítulo, realizei uma análise dos conceitos de educação, proteção integral e direito à educação com base nos documentos do PME. Nessa análise, foram registradas concepções, discursos e interesses de diversas ordens. Para compreender como esses interesses e mandatos para a educação são estabelecidos nos documentos, empreendi a análise de um documento em particular, o Rede de Aprendizagens (2008b). Ainda nesse capítulo procurei desenvolver conexões entre as políticas de globalização neoliberais, o governo federal e os organismos empresariais, como o Todos Pela Educação (TPE), com as políticas de avaliações em larga escala na sua relação com o PME.

No terceiro capítulo, apresentei o resultado da pesquisa em uma escola municipal de São Leopoldo através dos discursos de gestores e professores acerca da aprendizagem e do PME. Para análise dos dados e da produção de sentidos, foi utilizada a análise do discurso de linha francesa fundamentada por Michel Pêcheux.

Assim, cabe neste ponto retomar os objetivos iniciais, confrontando-os com os contextos estudados e os dados obtidos no campo de pesquisa.

A política federal do programa estudado surge como uma proposta de educação integral. Tem entre seus objetivos induzir a educação integral nas instâncias estadual e municipal. Entretanto, essa indução carrega na sua gênese a exclusão de grande parte dos estudantes das escolas públicas que receberam o Programa a partir de 2010. Na escola estudada, o Programa não atende a todos/as, apesar de atender a um grande número de estudantes. Da mesma forma, a instrução dos documentos do PME prevê o atendimento de estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social, estudantes que lideram seus colegas, estudantes com defasagem em ano de escolaridade,

estudantes de séries em que se detectam índices de saída extemporânea e/ou repetência e estudantes que tenham interesse em permanecer mais tempo na escola ou cuja família demonstre esse interesse (BRASIL, 2009a). Entretanto, como mostraram os discursos analisados, essa relação não é biunívoca, para utilizar as palavras dos próprios colaboradores da pesquisa. Não há no tempo escolar a possibilidade de (re)organizar o Programa a cada ano letivo e conhecer os estudantes, para a partir daí identificar o perfil dos estudantes que mais precisam do atendimento da educação integral. Emerge, dessa forma, a primeira problemática referente à política do PME, na qual a educação integral não é para todos/as. Se a educação integral faz diferença no processo educativo dos estudantes, na ampliação de seus referenciais sociais, culturais e de cidadania, então, como efetivar esse “direito” a todos/as como garante a Constituição da República (1988) em seu Art. 205. Retorna-se a outra questão recorrente na política brasileira, que é o acesso e garantia de condições à educação para todos/as. Não foi possível realizar um levantamento e estabelecer uma análise dos estudantes que frequentam o PME; entretanto, acredito que a relação dos critérios estabelecidos pelo Programa e a participação dos estudantes na escola não seja direta. Essa suposição baseia-se nos registros realizados a partir de discursos dos gestores e professores. A questão do atendimento pode ser uma das causas identificadas no início da pesquisa para criar nos gestores que chegavam à Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo a fala de que o PME “mascarava seus dados”.

Conhecer os discursos que circulam na escola sobre o PME e a aprendizagem possibilitou estabelecer a relação de ingerência dessa política, em particular na arena da prática. A (re)apropriação das orientações, documentos e estratégias de ação para que o PME fosse colocado em prática na escola foi realizada basicamente pelos gestores e pela professora coordenadora do Programa. Aos professores houve pouca oportunidade de apropriação de forma mais coletiva ou organizada. A política foi executada no âmbito da gestão municipal e da gestão escolar com o gestor do Programa, que é a professora responsável. A ingerência foi constatada em vários discursos que afirmavam que o PME vem para a escola como outros programas e, assim, a escola precisa se organizar se quiser contar com a verba disponibilizada, que faz uma grande diferença em sua manutenção. A principal ingerência pode ser

verificada pelo “fetiche da verba²⁹”. Faço uma analogia com esse termo por entender que o maior indutor da ingerência dos programas federais na escola são as verbas e recursos por eles disponibilizados. Dessa forma, não existe outra possibilidade que não a adesão aos programas; eles oferecem a possibilidade concreta de a escola realizar um trabalho com mais tranquilidade. Assim, a ingerência acontece principalmente pela maneira de indução e adesão às políticas. Essa ingerência é a mesma utilizada no macrocontexto referente aos organismos internacionais e banco mundial como no microcontexto da escola em relação ao MEC.

A forma dominante de (re)apropriação encontrada nesse aspecto das ingerências das políticas educacionais na arena da prática configura-se através dos discursos do não saber ou ainda de alienação³⁰. O PME se configura como um apêndice no contexto geral da escola, embora esteja ligado a ela; já que realizado no espaço da escola e coordenado por uma professora, são os mesmos alunos que frequentam o turno regular e o turno inverso. Entretanto, a interação entre o PME e a escola é realizada de forma fragmentada, acontecendo esporadicamente de acordo com as possibilidades da professora coordenadora. O PME é responsabilidade da professora e não existe um momento em que o PME é discutido ou problematizado no todo da escola. Muitos professores não conhecem o Programa ou não sabem exatamente como ele funciona.

O referencial teórico utilizado para a análise das políticas educacionais e do PME a partir do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball e colaboradores trabalha com o princípio de que as políticas sempre são reinterpretadas. Destacam Ball e Bowe que “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (BALL; BOWE *et alli*, 1992 *apud*

²⁹Fetiche compreendido na perspectiva de Marx e do seu conceito de fetiche da mercadoria, o qual demonstra como o ser humano na modernidade trata as mercadorias, que passam a ser um produto estritamente humano, um objeto sagrado, ao qual se atribui um valor simbólico. Disponível em: <http://www.infoescola.com/filosofia/o-fetichismo-da-mercadoria-na-obra-de-karl-marx/>. Acesso em: 26/11/2013.

³⁰Alienação enquanto conceito desenvolvido por Marx, no qual a percepção de que o ser humano transformara e continuava transformando tudo ao seu redor e a si mesmo. Assim, a natureza transformada pelo ser humano humanizava-se. Entretanto, ao mesmo tempo esse homem perdera-se na história e se desumanizava. A tudo aquilo que fragmentava o ser humano, que o apartava do mundo, de si mesmo, das coisas que ele criara; tudo aquilo que o separava da consciência que deveria ter, que o transformava quase em um autômato ou em um *animal desnaturalizado*; tudo aquilo que o mergulhava em uma espécie de sono do qual não parecia ser possível despertar, remetia em Marx ao âmbito da alienação (BARROS, 2011).

MAINARDES, 2006, p. 53). Dessa forma, a arena da prática recebe dos autores um poder ativo nos estudos sobre política. Além de simplesmente ser objeto de políticas que são implementadas, o contexto da prática permite a seus atores alterá-las, (re)significá-las. Assim, os atores não são marionetes executoras da política, mas são entendidos como sujeitos com suas histórias, valores, realidades que irão interferir na política e transformá-la dentro dessa arena.

Em conjunto com esse modelo de análise de políticas, incluiu o meu referencial analítico e teórico a análise do discurso de linha francesa inaugurada por Michel Pêcheux. Nessa abordagem, o sujeito é entendido como ao mesmo tempo livre e submisso às condicionantes estruturais permeadas de ideologias. O *assujeitamento* é o que faz criar a impressão de que o discurso é um reflexo da realidade.

Com base nesses referenciais teóricos e de análise, a partir dos dados que emergiram das entrevistas com gestores e professores, entendemos que o grau de (re)apropriação e de reinvenção da política foi insignificante. A possibilidade de reinvenção do PME não foi verificada, pois identificamos uma resistência quanto à implantação do mesmo na escola. Essa resistência em ignorar a política do PME caracteriza-se talvez pelo Programa não ter impacto suficiente para que a arena necessite debruçar-se sobre ele e reinterpretá-lo. O PME é simplesmente acoplado à instituição sem maiores debates ou considerações. No caso estudado, não encontramos uma reinterpretação mais profunda, o que permite determinadas margens de *assujeitamento* à política. Entretanto, esse *assujeitamento* não deve ser compreendido como uma total inexistência da possibilidade de reinterpretação, mas sim como uma possibilidade não concretizada nesse caso específico, no qual as ideologias da arena da influência se sobrepuseram à arena da prática ou ainda que a (re)apropriação aconteceu apenas no âmbito da gestão da escola.

Vários aspectos discutidos nas arenas da influência e da formulação do texto foram registrados nos discursos dos gestores e professores, como os discursos sobre a proteção integral e a aprendizagem, a aprendizagem compreendida como resultados a partir do Ideb, a ênfase nas parcerias para execução do Programa na escola, a escola como espaço privilegiado na garantia de direitos, responsabilização da escola frente ao atendimento de demandas sociais. Existem pontos executados e compreendidos de acordo com as orientações do PME e pontos contraditórios às mesmas. Os pontos de principal controvérsia centram-se no espaço para realização das oficinas, na escolha dos estudantes atendidos, na utilização de monitores, na falta

de momentos previstos para discussões sobre o PME e na pouca participação das famílias.

Referente à compreensão de que a escola é a principal responsável pela garantia de direitos sociais a crianças e adolescentes, questionamos se essa tarefa deve ser considerada responsabilidade apenas da escola. O PME é um programa interministerial, o qual cabe à escola coordenar. Nesse sentido, compreendemos que há uma extrapolação das funções da escola. Essa extrapolação é resultado da convergência de políticas orientadas unicamente à escola, baseadas sobretudo em parcerias que, conforme orientação do Programa, favorecem a retirada do Estado na elaboração de políticas focadas no social ou ainda na família. Conforme Coelho (2011) e Saboya (2012), a interface das várias políticas públicas (saúde, alimentação, educação, assistência, esporte) na escola, com base em Algebaile (2009), sugere que a intensa utilização da escola para fins não educacionais indica um *robustecimento* das funções sociais da escola. Esse *robustecimento* deve ser considerado diante das condições reais em que se pretende assentar a educação integral. A educação integral, no contexto do século XXI, deve ser pensada somente como tarefa da escola? Se não, que outras ações precisam ser articuladas para que isso realmente aconteça? Entendemos que a escola tem como uma das suas responsabilidades a proteção das crianças e adolescentes e também a garantia de seus direitos, porém ela não pode ser entendida como a única instituição promotora desses direitos. São necessárias outras políticas públicas que contemplem esses aspectos, até mesmo porque o PME não atende a todos os estudantes.

Os discursos sobre aprendizagem enfatizaram o Ideb como principal evidência para comprovar que o PME auxilia no processo de aprendizagem. O PME é constituído por professor coordenador e monitores para as oficinas, porém em nenhum momento o Programa orienta a respeito da forma como devem acontecer os momentos de planejamento e articulação entre o tempo regular e o tempo expandido. Da mesma maneira, a aprendizagem que acontece nas oficinas não tem qualquer conexão com a sala de aula ou o trabalho dos professores. Podemos compreender que PME pretende induzir a educação integral, mas não estabelece qualquer preocupação que privilegie uma ação planejada e articulada entre turno e contraturno, buscando a superação dessa perspectiva, na qual a educação integral é fragmentada, cabendo à escola do turno ensinar os componentes curriculares e a escola do contraturno o trabalho com atividades diferenciadas. Essa fragmentação é

reducionista, já que não propõe uma mudança na estrutura curricular a fim de que a educação integral contemple um currículo integral.

Nesse sentido, a concepção da construção de um currículo integral está para além da ampliação da permanência do educando nas instituições educacionais, desenvolvendo um rol de atividades curriculares que enriqueçam a vivência dos educandos – o que é significativo também. Contudo, o currículo integral deve ser compreendido como um único processo, construído a partir de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista a interdependência entre as áreas de conhecimento e instituições – e destes com o contexto social – que garanta a formação plena do educando (FELICIO, 2011, p. 168).

O PME perpetua e exacerba a fragmentação do currículo escolar. A questão da qualidade da educação e do *direito de aprender* não está centrada no currículo para o Programa, mas, como os próprios discursos indicam, apenas nos índices, ou seja, nos resultados. Essa compreensão de que a qualidade da educação pode ser medida através dos índices faz parte de uma nova forma de regulação na educação a partir da emergência do Estado Avaliador. Esse Estado Avaliador estabelece um consenso sobre a necessidade de políticas de avaliações em larga escala que estabelecem indicadores de qualidade. Podemos deduzir que os indicadores das avaliações são considerados os currículos oficiais das escolas brasileiras. Afinal, se não existe um currículo nacional articulado para a educação integral, sendo que o mesmo é válido para a educação regular, o estabelecimento do currículo acontece por meio indutivo ou velado através das avaliações em larga escala. Se a qualidade da educação ou a aprendizagem são resultados das avaliações e do fluxo escolar, o que os professores tenderão a ensinar aos seus estudantes, se não os conhecimentos exigidos nas provas? Assim, se pode considerar que, em termos nacionais, não existe uma obrigatoriedade da utilização das matrizes de referência ou parâmetros curriculares, mas uma indução escancarada através de avaliações em larga escala. Se os estudantes forem bem, é porque os professores ensinaram bem, essa é a lógica (im)posta por trás das políticas de avaliação e de vários documentos aqui analisados, como o documento Rede de Aprendizagens (2008b).

Afonso (2013) registra a emergência de outro ciclo desse estado avaliador, designado provisoriamente pelo autor de *pós-Estado-avaliador*, no qual devem se exacerbar lógicas neoliberais de transnacionalização da educação com ênfase na

privatização, mercadorização e mercantilização. O anúncio do MEC no decorrer do ano de 2013 a respeito da ampliação da Prova Brasil para a disciplina de Ciências³¹ só reforça a lógica da formação do *novo trabalhador* para esse *novo mercado* globalizado, no qual as áreas tecnológicas e científicas são fundamentais.

A obsessão pelos resultados e pelas comparações internacionais geradas pelas avaliações em larga escala se assenta em um duplo propósito: a) moldar um modelo político para a educação e b) institucionalizar um modo de governação que tende a descaracterizar o debate democrático e impedir a reflexão sobre um real projeto político e pedagógico (TEODORO, 2011). Essa parece ser a principal consequência da ingerência das políticas de avaliação na arena da prática.

Referente aos monitores no PME, podemos ver em ação as ideias das parcerias e de voluntariado na educação com a preferência pela utilização de voluntários que recebem uma ajuda de custo para o trabalho educativo. Essa preferência é justificada nos documentos como uma valorização da comunidade escolar e dos saberes populares daquele contexto. Essa realidade da participação da comunidade como voluntária na escola é, como já constatamos, uma das ideias da Terceira Via, na qual as responsabilidades do Estado devem ser partilhadas com a sociedade civil. Na escola estudada verificou-se a partir do discurso da professora coordenadora, que os monitores não compreendiam as oficinas como um trabalho voluntário, mas sim como um trabalho com horários definidos e responsabilidades. Também se evidenciou que os monitores na sua grande maioria não eram pessoas da comunidade, mas que vinham de outros lugares e trabalhavam em várias escolas, dividindo sua carga horária nas oficinas do Programa.

A ênfase do PME na utilização de parcerias com a comunidade, seja na utilização dos espaços, seja referente a outras iniciativas em relação à educação integral, sustenta-se na tentativa de criar movimentos da escola na busca por parcerias público-privadas. O PME, mesmo que aparentemente se proponha resgatar os conhecimentos populares e de cunho mais social, acaba colocando em prática a lógica das políticas neoliberais e da Terceira Via. Os discursos sobre o PME recriam os campos de disputas em que ele foi formulado, de um lado as concepções de educação popular e de proteção, e de outro as concepções que embasam as novas

³¹Notícia disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18579:prova-brasil-passa-a-avaliar-alunos-tambem-em-ciencias&catid=211, acesso em: 02/12/2013.

reconfigurações do papel do Estado no contexto da globalização.

Diante das questões levantadas até aqui, referentes ao PME, surge uma pergunta não orientada somente a essa política, mais às políticas educacionais de maneira geral: diante de tamanha ingerência, existem espaços de (re)criação, (re)invenção?

Finalizo com essa problematização, que é também uma problematização de cunho epistemológico em que entram na roda os entendimentos que temos sobre os sujeitos na sociedade e qual o grau de liberdade para alterar o sistema em que vivemos. Na minha compreensão inacabada e provisória, recorro ao conceito de utopística. A utopística, diferente da utopia, que significa literalmente “lugar nenhum”, é uma palavra inventada por Wallerstein (*apud* TEODORO, 2011) com um significado bastante diferente:

Utopística é uma séria avaliação das alternativas históricas, o exercício do nosso julgamento face a uma racionalidade substantiva de uma alternativa possível de sistemas históricos. É a sóbria, racional, e realística evolução dos sistemas sociais humanos com os constrangimentos do seu contexto e as zonas abertas à criatividade humana (WALLERSTEIN *apud* TEODORO 2011, p. 9).

O estudo de políticas e, nesse caso, de políticas educacionais como o PME, precisa estar ancorado na análise séria e comprometida das diversas arenas. Essa condição de conhecer, analisar, compreender e discutir políticas traz em si possibilidades criativas.

Os discursos sobre o PME e a aprendizagem na arena da prática na perspectiva de gestores e professores indicam que o grau de recriação dessa política específica não foi potencializado nesse momento, mas permanece aberta para futuras recriações.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação*. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, p.1075-1432, out-dez. 2010.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e a teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. v.18, n.53, abr-jun. de 2013.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANDRADE, Carlos Drummond. **No meio do Caminho**. Disponível em: <http://letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/807509/> - Acesso em 23/10/2013.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. V. 13. Brasília: Liber Livro, 2005. (**Série Pesquisa**).

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educating the “Right” Way: Markets, Standards, Got, and Inequality**. New York: Routledge-Falmer, 2001.

AZEVEDO, F. et alli. *O manifesto dos pioneiros da educação nova: (1932)*. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

BALL, Stephen J. *Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. In: NARODOWSKI, Mariano (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 103-128.

_____. **Ciclo de Políticas/Análise Política**. PROPED/UERJ, Programa de Pós- Graduação, 2009, em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493> - Acesso em 22/11/2013.

_____. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortêz, 2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortêz, 2011.

BARROS, José D'Assunção. *O conceito de alienação no jovem Marx*. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, v.23, n.1, Jun. de 2011.

BARROSO, João. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Ed. Universidade Aberta, Lisboa, 2005.

BATISTA, Neuza Chaves. *A Formação do Estado Nacional Brasileiro: implicações para gestão das políticas públicas educacionais*. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.9, p.387-408, jul./dez. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. MEC. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar**. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 26 abr. 2007a.

_____. MEC, **UNICEF. Bairro-Escola**. Passo a Passo. Brasília, 2007b

_____. MEC. **Resolução no 19 de 15 de maio de 2008, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola**. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, D.F, 2008a.

_____. MEC, **Redes de Aprendizagem: Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender**. Brasília, 2008b.

_____. MEC. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Instrumento de Campo**. Brasil, Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/>>. Acesso em: 08/11/2012.

_____. **MEC, Programa Mais Educação -Manual** Passo a Passo. Brasília, D.F, 2009a.

_____. **MEC. Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

_____. **MEC. Série Mais Educação: gestão intersetorial no território**. – Brasília: D.F. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009c.

_____. **MEC. Série Mais Educação: Rede de Saberes Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**, 1ª ed. Brasília. D.F. 2009d.

_____. **MEC. Série Mais Educação: Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**, SEB, Brasília. D.F. 2011a.

_____. MEC. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2009**, Brasília, D.F, 2009e.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação**, *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, D.F, 2010a.

_____. MEC. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010**, Brasília, D.F, 2010b.

_____. MEC. **Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo**, Brasília. D.F. 2010c.

_____. MEC. **Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Quantitativo**, Brasília. D.F. 2010d.

_____. MEC. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2011**, Brasília, D.F, 2011b.

_____. MEC. **Educação Patrimonial: Programa Mais Educação**. Brasília. D.F. 2012.

_____. MEC. **Educação Patrimonial: Manual de Aplicação: Programa Mais Educação**. Brasília. D.F. 2013.

CAMINI, Lúcia. *A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CARVALHO. Celso do Prado Ferraz de. *Políticas Educacionais e disputa pela hegemonia: a ação do Instituto Evaldo Lodi*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.30, Grupo de Trabalho 05, Caxambu: Minas Gerais, 2007. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 12/9/2012.

CAVALIERE, Ana Maria V. **Anísio Teixeira e a educação integral**. **Paidéia**. v.20, N.46, 249-259, maio-ago. 2010.

_____. **Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPS): documentos e protagonistas**. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf. Acesso em: 26/5/2013.

CAVALIERE, Ana Maria V.; COELHO, Lígia Martha. *Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos*. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.147-174, julho/2003.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *As práticas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental: sobre modelos e realidades*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.34, Grupo de Trabalho 13, Natal: Rio Grande do Norte 2011. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=>

com_content&view=article&id=117:trabalhos-gt13-educacao-fundamental&catid=47:trabalhos &Itemid=59>. Acesso em: 20/11/2012.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state**. London: Sage Publications, 1997.

CENPEC/Fundação Itaú-Social/UNICEF. **Muitos Lugares Para Aprender**. São Paulo, 2003.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *História(s) da educação integral*. **Revista em Aberto**, Brasília. D.F. v.22, n.80, p.83-96, abr. 2009.

_____. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.34, Grupo de Trabalho 13, Natal: Rio Grande do Norte, 2011. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:trabalhos-gt13-educacao-fundamental&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 20/11/2012.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. *Tempo integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão*. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.30, Grupo de Trabalho 13, Caxambu: Minas Gerais, 2007. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 20/11/2012.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. 1990**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em: 07/4/2012.

ÉBOLI, Therezinha. **Uma Experiência de Educação Integral**. Fundação Getulio Vargas, Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1971.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. *Performatividade e Educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia*. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p.131-137, jul.-dez. 2010.

_____. **A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>>. Acesso em: 29/5/2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília. D.F.: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FELICIO, Helena Maria do Santos. *A instituição formal e a não formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral*. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.3, p.163 – 182. Dez. 2011.

FREITAS, Luis Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Revista **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n 100, p. 965-987, out 2007.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.82, p.93-130, abril 2003.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo*. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.) **Avaliação em larga escala foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, p.37-49, 2010.

GERWITZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortêz, 2011.

GROULX, Lionel-Henri. **Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social**. In: POUPART, Jean *et alli*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.95-124, 2008.

LENDVAI, N., STUBBS, P. *Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais*. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 7, jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4002/2806>. Acesso em: 23/11/2013.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan-abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, 2009.

_____. *A pesquisa sobre educação básica: desafios e perspectivas*. In: QUARIERO, Elisa Maria; SOMMER, Luís Henrique (Org.). **Pesquisa, educação e inserção social: olhares da Região Sul**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008. p.241-250.

_____. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas:** lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em: 12/10/2012.

MARTINS, André Silva. *A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação"*. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009.

MENDES, Madalena. *Os sete pecados da governação global. Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática da educação*. In: **Revista Lusófona de Educação**. n.14, p.61-76, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) (verbete)*. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; BONATO, Nailda Marinho da Costa; FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste: tempos, espaços e denominações das experiências no ensino fundamental*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.33, GRUPO DE TRABALHO 13, Caxambu: Minas Gerais, 2010. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt13>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo:** contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral. **Declaração universal dos direitos humano. 1948**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 07/4/2012.

NUNES, Clarice. *Memória e história da educação: entre práticas e representações*. **Revista Educação em Foco**, UFJF, v.7, n.2, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As políticas educacionais do governo Lula: rupturas e permanências*. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.25, n.2, p.197-209, maio/ago. 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 2 ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2000.

OYARZABAL, Graziela M. *A análise do discurso da linha francesa: Pêcheux – breves notas*. In TRIVIÑOS, Augusto N S. **Cadernos de pesquisa Riter dos Reis**. V.4. Porto Alegre: Faculdades Integradas Riter dos Reis, 2001.

SILVA, Maria Inês do Carmo de Pariz. **Material de Divulgação do Programa Mais Educação da SMED São Leopoldo**. 2011, Disponível em: http://www.portalsmedsl.com.br/pastas/gabinete/projetos/mais_edu/janela5.htm
Acesso em: 10/10/2012.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 2 ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 1997.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Editora Unicamp, 1988.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional*. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS Editora, p.11-23, 2006.

_____. *Mudanças do papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privado*. In: PERONI, Vera Maria Vidal, ROSSI, Alexandre José. **Políticas de Educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para democratização da educação**. Porto Alegre. Editora UFPEL, p.23-41, 2011.

PIRES, Álvaro. *Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais*. In: POUPART, Jean et alli. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.43-94, 2008.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

RIO DE JANEIRO: *Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência* : UFRJ. FCC. Casa da Ciência: Fiocruz. **Museu da Vida**, 2009.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. *Pesquisar a Educação em uma era globalizante*. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.36, n.2, p.347-363, maio/ago. 2011.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. *Programa Mais Educação – uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares*. Brasil. 2012. 166 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, RJ, 2012.

SANTOS. Boaventura de Sousa. (Org.) **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente, Um “Discurso sobre as Ciências” revisitado**. SP: Editora Cortez. 2003.
_____. **A gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. Editora Cortez, 2008.

SÃO LEOPOLDO. **Secretaria Municipal de Educação - SMED**. *Programa mais educação: nº de alunos atendidos pelo programa no Município de São Leopoldo*. São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.portalsmedsl.com.br/pastas/gabinete/projetos/mais_edu/janela8.htm>. Acesso em 10/10/2012.

SÃO LEOPOLDO. **Secretaria Municipal de Educação - SMED**. *Programa mais educação: alunos atendidos em 2012*. São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.portalsmedsl.com.br/pastas/gabinete/projetos/mais_edu/mais_edu.htm>, Acesso em: 10/10/2012.

SAVIANI, Dermeval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1231-1255, out. 2007.

SEMINÁRIO. **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral**. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8205%26Itemid%3D&ei=tGyjUpzOJlzkAf4i4G4Bg&usq=AFQjCNHtbauBtlUs6QggEvNWsxqIP2DAYw&sig2=IRGWP3UHkz39IPyZeDmLw&bvm=bv.57752919,d.eW0. Acesso em: 07/12/2013.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. *Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação*. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, p.222-248, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. *Do projeto político do Banco Mundial ao Projeto político-pedagógico da escola pública brasileira*. **Caderno Cedes**, Campinas, v.23, n.61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11/9/2012.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Políticas de avaliação na educação e quase mercado no Brasil*. **Revista Educação e Sociedade**, v.24, n.84, p.873-895, set 2003.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. 1997. (Original publicado em 1936).

TEODORO. Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TIRADENTES, Aparecida. *et. alli. As produções bibliográficas do preal e sua influência na configuração da educação brasileira: uma percepção dos atores envolvidos neste processo*. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Florianópolis, SC, Brasil**. 2011. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03k_t007.pdf. Acesso em: 07/12/2013.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADADD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. da Silva. **Introdução da pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. *Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais*. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, Porto Alegre, v.4, 2 ed. 2001.

WERLE, Flávia Obino Côrrea. **O Nacional e o Local: Ingerências e permeabilidade na educação brasileira**. Editora Universitária São Francisco. 2005.

_____. *Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino*. In: **Ensaio: aval.pol.públ.Educ [on line]**, v.19, n.73, pp.769-792, 2011.

_____. *Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação*. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.) **Avaliação em larga escala foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, p. 21-36, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Quênia Renee Strasburg, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Rosane Maria Krebsburg Molina, estou realizando uma pesquisa intitulada: "**Discursos sobre a aprendizagem no Programa Mais educação: a perspectiva dos gestores e professores**".

Com a pesquisa objetivo analisar os discursos sobre a aprendizagem no Programa Mais Educação no contexto escola, na perspectiva dos gestores e professores.

Você, por ser professor (a) nesta escola, está convidado (a) a participar como colaborador (a) da pesquisa. No entanto, destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao tema do estudo. A entrevista, com sua autorização, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita. Você receberá uma cópia impressa da mesma, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

Destaco que sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para sua saúde, que não lhe acarretará custos e que não haverá qualquer tipo de remuneração por sua participação.

Comprometo-me com a confidencialidade das informações obtidas na entrevista e garanto o anonimato das informações. Assim, sua privacidade será protegida através da utilização de outros nomes ou termos, por ocasião da utilização das informações em congressos e artigos científicos para socialização dos conhecimentos produzidos a partir de sua colaboração.

Você poderá, a qualquer momento, no transcorrer do processo de pesquisa, cessar sua participação desautorizando a utilização das suas contribuições no referido estudo.

Comprometo-me a prestar todos os esclarecimentos necessários antes, no decorrer e após a coleta de dados. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos pode contatar-me pelo telefone (51)93118407 e ou email qrstras@gmail.com.

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste termo foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Dou meu consentimento de livre e de espontânea vontade para participar deste estudo. Recebi uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do (a) colaborador(a)

Quênia Renee Strasburg
(MestrandaPPGEDU/Unisinos)

Local/ Data

Contatos com o colaborador:

Telefone: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA

Roteiro para diálogo:

Nome: _____

Função que exerce atualmente: _____

Tempo de docência e ou gestão: _____

Tempo na escola: _____ Tempo na função: _____

Comentar:

- 1) O Programa Mais Educação no contexto da escola.
- 2) Sua compreensão sobre o que é/em que consiste o Programa Mais Educação.
- 3) Apropriação das orientações do Programa Mais Educação.
- 4) Dificuldades na apropriação e implementação do Programa.
- 5) Soluções e alternativas construídas para cumprir as orientações do Programa Mais Educação.
- 6) A estrutura que sustenta Programa Mais Educação na escola:
 - ✓ Espaço;
 - ✓ Tempo;
 - ✓ Oficinas;
 - ✓ Oficineiros.
- 7) A relação do Programa com a aprendizagem prevista no PPP e no currículo.
- 8) As evidências de aprendizagem a partir das ações do Programa Mais Educação.
- 9) A articulação do planejamento do Programa e o planejamento da escola (PPP).
- 10) Desafios previstos na escola geradas pelo Programa Mais Educação.
- 11) Desafios previstos na escola e amenizados pelo Programa Mais Educação.
- 12) Como, quem, quando, onde se discute soluções para os desafios de aprendizagem, de gestão, do cotidiano do Programa Mais Educação.
- 13) A participação da família no âmbito da escola.
- 14) A participação da família no Programa Mais Educação.

APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO DE ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA

Eu, Quênia Renee Strasburg, CPF 922442700-68, MESTRANDA, bolsista CAPES/PROEX, PPGEduc/Unisinos, venho mui respeitosamente solicitar à Secretaria Municipal de Educação autorização de acesso às escolas dessa Rede Municipal para coleta dos dados empíricos de interesse ao meu projeto de pesquisa, sob a orientação da Prof^ª Dr^a Rosane Kreuzburg Molina.

O projeto de dissertação tem como objetivo identificar a influência do Programa Mais Educação na aprendizagem dos estudantes na perspectiva dos gestores e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental (...).

No período de acesso e permanência no contexto da escola minhas atividades serão de observação, análise documental e entrevistas gravadas com os gestores e professores diretamente vinculados às atividades das crianças e adolescentes participantes do Programa Mais Educação. Todas as atividades de coleta de dados serão de conhecimento prévio dos gestores da escola e dos atores colaboradores com o estudo.

Atenciosamente,
Quênia Renee Strasburg

Ilma.
Sr^a Leocádia Inês Schoffen
Secretária Municipal de Educação
São Leopoldo

Autorizo o acesso para a coleta dos dados.

Local e data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA – ESCOLA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO DE ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA

Eu, Quênia Renee Strasburg, CPF 922442700-68, MESTRANDA, bolsista CAPES/PROEX, PPGEduc/Unisinos, venho mui respeitosamente solicitar à Escola Municipal de Ensino Fundamental (...) acesso à escola para coleta dos dados empíricos de interesse ao meu projeto de pesquisa, sob a orientação da Profª Drª Rosane Kreuzburg Molina.

O projeto de dissertação tem como objetivo identificar a influência do Programa Mais Educação na aprendizagem dos estudantes na perspectiva dos gestores e professores da escola.

No período de acesso e permanência no contexto da escola minhas atividades serão de observação, análise documental e entrevistas gravadas com os gestores e professores diretamente vinculados às atividades das crianças e adolescentes participantes do Programa Mais Educação. Todas as atividades de coleta de dados serão de conhecimento prévio dos gestores da escola e dos atores colaboradores com o estudo.

Atenciosamente,
Quênia Renee Strasburg

Ilmo.
Sr. (...)
Diretor da EMEF (...)
São Leopoldo

Autorizo o acesso para a coleta dos dados.

Local e data: _____

Assinatura: _____